



RevistAleph

Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação-FEUFF

Ano 2019 - Nº 32 - ISSN 1807-6211



CAMINHOS DE RESISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO: FAZERES INSTITUINTES

Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n.

Bloco D - Faculdade de Educação - Sala 536

55 (21) 2629-2706 revistaleph@gmail.com

revistaleph.uff.br

<https://www.facebook.com/revistaleph/>

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF

R454Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. - Ano 1, n. 1 (jun. 2004). - Niterói: ESE/UFF, 2004- .

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004-ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: World Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br>

ISSN: 1807-6211

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

COMISSÃO EDITORIAL

Dr. Allan Damasceno, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, Brasil
 Dra. Bruna Molisani F. Alves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Carmen Lúcia Vidal Pérez, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
 Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Cássia Maria Baptista de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ, Brasil
 Dra. Dagmar Mello e Silva, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil.
 Dra. Érika Souza Leme, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil.
 Dra. Estela Scheinvar, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, Brasil
 Dra. Eugenia da Luz Silva Foster, Universidade Federal do Amapá, Macapá/AP, Brasil
 Dra. Jane Do Carmo Machado, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ, Brasil
 Dra. Lisete Jaehn, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
 Dra. Mairce da Silva Araujo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Márcia Denise Pletsch, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Mônica Vasconcellos de O. Farias, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
 Dra. Paula Almeida de Castro, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, Brasil
 Dra. Rosane Barbosa Marendino, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
 Dra. Rosângela Branca do Carmo, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei/MG, Brasil

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Dra. Adriana Mabel Fresquet, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.
 Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Cecília Maria Bouças Coimbra, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
 Dra. Celia Frazão Soares Linhares, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
 Dra. Eliana Yunes, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Lea da Cruz, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil.
 Dra. Ludmila Thomé de Andrade, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Maria Alice Rezende, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Maria Elizabeth de Barros, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil
 Dra. Mary Rangel, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dr. Nelson de Luca Pretto, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, Brasil
 Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil
 Dra. Solange Jobim e Souza, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
 Dra. Wilma Favorito, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Maria Nazareth Trindade, Universidade de Évora - UEVORA
 Dra. Adriana Püiggrós, Universidad de Buenos Aires - UBA
 Dra. Maria do Céu N. Roldão, Universidade do Minho - UMINHO
 Dra. Thamy Ayouch, Université Lille III, Paris VII, França - UNIV/LILLEIII

CONSELHO EDITORIAL

Dagmar de M. Silva (UFF)
 Érika Souza Leme (UFF)
 Mônica Vasconcellos de O. Farias (UFF)
 Nazareth Salutto (UFF)
 Rejany dos S. Dominick (UFF)
 Sandra Maciel de Almeida (UFF)
 Walcéa Barreto Alves (UFF)

COMISSÃO EXECUTIVA DO Nº 33

Docentes

Érika Souza Leme (UFF)
 Nazareth Salutto (UFF)
 Rejany dos S. Dominick (UFF)
 Walcéa Barreto Alves (UFF)

Bolsistas

Lucas de O. Pereira das Virgens – Pedagogia – Voluntário
 Nathalia Duarte dos S. Barros – Pedagogia – Voluntária
 Nárgela da Costa Pereira – Pedagogia – Desenvolvimento Acadêmico
 Gabriela Nascimento S. Silva – Pedagogia – Extensão
 Viviane Petrucio Fonseca – Pedagogia – Extensão

CAPA

Idealização – Equipe Aleph

Produção Gráfica – Gabriela N. Santos Silva e Lucas de O. Pereira das Virgen usando o CANVA (disponível em https://www.canva.com/pt_br/)

Fonte da imagem – <https://www.mindher.net/post/147363818309>

DIAGRAMAÇÃO DESTE VOLUME

Comissão Executiva

REVISÃO ORTOGRÁFICA DOS TEXTOS

Responsabilidade dos autores

Avaliadores

Adrienne Ogêda Guedes - UNIRIO
 Aline Campos - UFT
 Ana Lídia Guimaraes - UFRJ
 Anabelle Loiuvos - UFRJ
 Andréa Castro - UERJ
 Angela Santi - UFRJ
 Anne Michelle D. Gomes - UFF
 Bárbara Regina Pereira - UNIRIO
 Carla Azevedo de Aragão - UFBA
 Carlos Soares Barbosa - UERJ
 Christina H. Brazil - TV Escola
 Claudia Marcia Barreto - UFF
 Cristiana Callai de Souza - UFF
 Cristiano Cardoso - UERJ
 Dagmar de Mello e Silva - UFF
 Danuse Pereira Vieira - UFF
 Débora Felício Faria - UFF
 Denise Ana A. dos Santos - UFRJ
 Dinah Terra - UFF
 Eduardo Antonio de Pontes - UFP
 Eliana Marques Zanata - UNESP
 Erika Souza Leme - UFF
 Eugenia da L. S. Foster - UNIFAP
 Fabiana de Moura M. Rodrigues - UFRJ
 Fernanda Montes - UFF
 Flávia Anastácio de Paula - UEOP
 Glauca Torres Aragon - UENF
 Heloísa J. S. Carreiro - UERJ/FFP
 Izabella Pirro Lacerda - UFF
 Jânio Jorge V. de Abreu - UFPI
 Jaqueline Luzia da Silva - UERJ
 Jaqueline Pereira Ventura - UFF
 Joseilda S. de Souza - UFBA
 Julio Cesar A. Guimarães - SEE-MG
 Kátia Regina X. da Silva - CPII
 Leandro Teófilo Brito - CPII
 Leonardo Dias da Fonseca - UFRJ
 Liana Garcia Castro - PUC/RJ

Lindiane F. do Nascimento - IBC
 Lisandra Gomes - UERJ
 Luciana Pires Alves - UERJ
 Lucienne de O. Souza - FME/NITERÓI
 Luis Paulo C. Borges - CAP/UERJ
 Luiz Antônio B. Andrade - UFF
 Luiz Mors Cabral - UFF
 Luiz Rafael dos S. Andrade - Universidade Tiradentes
 Manuel Gustavo Ribeiro - UFF
 Marcella E. Guedes - UERJ/FEBF
 Marcele Pereira Zucolotto - UFN
 Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
 Marcia Maria e Silva - UFF
 Márcia Marin Vianna - CPII
 Marcia Nico Evangelista - FME/NITERÓI
 Márcia Regina L. Costa - UFRJ
 Maria Nazareth Salutto - UFF
 Marina Pereira de Castro - UERJ
 Marta Nidia Varella G. Maia - UFF
 Maura Ventura Chinelli - UFF
 Michele P. de S. da Fonseca - UFRJ
 Moises Lucas dos Santos - SEDF
 Mylene Cristina Santiago - UFF
 Nelma A. M. Pintor - UNAM
 Paloma Alinne A. R. Ruas - UNESP
 Paula Almeida de Castro - UEPB
 Pedro Angelo Pagni - UNESP
 Rafaela Vilela - UFRJ
 Rejany dos S. Dominick - UFF
 Renan Saldanha Godoi - UFF
 Renato Pontes Costa - PUC/RJ
 Rosana Maria L. Kripka - UPF
 Salete Noro Cordeiro - UFBA
 Sandra Cristina M. Souza - UFF
 Sebastião Rodrigues Moura - IFPA
 Silmara Lídia Marton - UFF
 Talita Vidal Pereira - UERJ
 Vanessa de A. Camasmie - UFRJ
 Vinicius Monção - UFRJ

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os artigos devem ser encaminhados por meio do OJS, acessando a página. Os autores devem procurar, na coluna ao lado esquerdo o item INFORMAÇÃO PARA AUTORES e seguir os passos para envio.

Direitos e Deveres

A RevistAleph não tem fins lucrativos. A submissão de artigos é gratuita, bem como o acesso aos mesmos, dentro da política do OJS.

A RevistAleph está sob uma [Licença Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional](#)



A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que se articulam com políticas e práticas instituintes, aquelas que se articulam a dimensões éticas, estéticas, democraticamente incluídas, nos diferentes tempos/espacos. Buscamos divulgar os movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação a que vimos chamando de Experiências Instituintes e que se articulam também com o conceito de Inovação Pedagógica.

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com as grandes áreas da CAPES: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS; CIÊNCIAS HUMANAS; LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES e MULTIDISCIPLINAR.

O encaminhamento do artigo para publicação por meio do OJS indica a concordância do autor em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se seus direitos autorais.

Aceitamos artigos em Espanhol.

Excepcionalmente poderão ser publicados textos de autores brasileiros ou estrangeiros publicados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita no Brasil, condicionada à aprovação da Comissão Editorial.

Observar e cumprir a norma culta da língua Portuguesa e de língua estrangeira, assumindo a responsabilidade pela revisão ortográfica, gramatical e das normas da ABNT do seu texto e resumos. É importante que, antes de encaminhar o artigo para a RevistAleph, o mesmo passe por profissional com competência (custeio de tal serviço de responsabilidade dos autores) para revisão de norma culta das línguas e da ABNT.

Artigos postados após finalizado o prazo estabelecido para submissão de cada número serão encaminhados para avaliação, mas sem garantia de que os mesmos serão avaliados em tempo hábil para publicação naquela chamada de artigos. Em caso de aprovação, será encaminhado para publicação no número seguinte.

Devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se parte do texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

Devem informar em nota de rodapé se o texto ou parte do texto já foi publicado, seja em anais de encontros científicos, seja em outros veículos de comunicação.

Podem indicar, como sugestão, em qual seção da revista gostariam de ver o texto publicado.

Devem atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.

Devem informar a fonte das imagens e verificar se as mesmas têm reserva de publicação, visto que é de sua responsabilidade todo o conteúdo de seu artigo. Imagens sem fonte serão excluídas dos artigos.

O material deve estar em conformidade com as diretrizes do COPE (*Committee on Publication Ethics*), que visam incentivar a identificação de plágio, más práticas, fraudes, possíveis violações de ética. Os autores devem visitar o website do COPE (<http://publicationethics.org>), que contém informações para autores e editores sobre a ética em pesquisa.

Devem referenciar de maneira explícita os artigos que contenham dados, análise e interpretação de dados de outras publicações.

Na redação de artigos que contenham uma revisão crítica do conteúdo intelectual de outros autores, estes deverão ser devidamente citados.

É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.

Devem indicar se o texto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa ou por Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Instituição de Ensino Superior e o número do registro na instituição de origem.

Artigos que resultam de monografias, dissertação de mestrado, tese de doutorado devem trazer o orientador como co-autor.

NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO DE ARTIGOS

Papel: formato A4

Margens: Todas as margens 3 cm.

Artigos em Espanhol devem conter título, resumos e palavras-chave em Inglês e Português.

Título: Em Português e Inglês, em sequência. Centralizados, espaço simples, negrito, Calibri 14, em CAIXA ALTA. Espaço entre os títulos e entre o em Inglês e os autores: 1,5, tamanho 12.

Sub-títulos (o que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): (não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumos (obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação): em Português e em Inglês. Um terceiro pode ser enviado em outra língua opcional, com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Começar por letras maiúscula e separadas por pontos. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço. Ex. Escola. Cultura. Inclusão.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; Fonte: Calibri/tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples sem aspas. Incluir um espaço simples antes e depois. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <https://www.tccmonografiaseartigos.com.br/regras-normas-formatacao-tcc-monografias-artigos-abnt>.

Notas no rodapé: Tamanho 10, justificadas. Calibri, espaçamento simples,

Gráficos e Imagens: Incluir numeração e título acima. Incluir fonte abaixo.

Referências: apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

Arquivo da submissão: Em formato DOC ou ODT, sem autores. Faça a revisão da língua portuguesa.

DICA

Acesse <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/about/submissions#authorGuidelines>

Acesse

<https://docs.google.com/document/d/19fvyB6mQUbVGrXEvmBNYDaWyoFXVAfHVCmr4asyqITQ/edit?usp=sharing> para obter modelo de formatação.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

REVISÃO ORTOGRÁFICA E DE NORMAS DA ABNT

São responsabilidade dos autores. A revista não tem verba para custeio, nem dispõem de profissional da área. Artigos com muitos erros ortográficos serão imediatamente recusados.

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	i
DIRETRIZES PARA AUTORES	ii
NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO	iii
SUMÁRIO	iv
EDITORIAL	v

Autor Convidado

O ATAQUE À EDUCAÇÃO PÚBLICA E À DEMOCRACIA PELAS CONTRARREFORMAS E O FUNDAMENTALISMO	02
Gaudêncio Frigotto	

Dossiê Temático

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO E DESAFIOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES)	32
Edilson Marcolino Nogueira, Lauren Souza do Nascimento Marchesano, Silvani da Silva Wingler, Vanessa Araújo Bernardes & Thaís Leal da Cruz Silva	

A VOZ DO ALUNO E A ETNOGRAFIA: ABORDAGENS UTILIZADAS NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE VICTÓRIA NA AUSTRÁLIA	45
Adriane Matos Araújo	

CALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE SUS ACTORES	67
Sandra C. Buitrago R, Maria Virginia M. Dazzani, Ingrid A. Buitrago Rivera & Giovana Zen	

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UMA INTERVENÇÃO CRÍTICO- REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	79
Giovanna Mara Ciampi Costa Barroso & Paulo Pires de Queiroz	

Experiências Instituintes

MOTRICIDADE LÚDICA, CONSTRUTIVISMO E ESCOLA BÁSICA: DIAGNÓSTICOS E PROBLEMATIZAÇÕES	103
Fagner Henrique Guedes Neves, Sueli Soares de Sá Mancebo & Paulo Pires de Queiroz	

OFICINA ALQUIMIA: INTEGRANDO INTELLECTO E EMOÇÃO NAS ALTAS HABILIDADES	124
Inês Raquel Zaniboni Guzzo, Lucia de Mello e Souza Lehmann	

COMUNICAÇÃO: DISPOSITIVO DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE TRABALHO EM GRUPOS DE CONTROLE DO TABAGISMO	136
Leones Oliveira da Silva Oliveira da Silva, Gilson Saippa de Oliveira Saippa de Oliveira & Mariana Cabral da Rocha Cabral da Rocha	

POR UMA PEDAGOGIA SEM IMAGEM: PLATÔS DE EXPERIMENTAÇÕES EM UMA SALA DE AULA 157

Maria dos Remédios de Brito & Dhemersson Warly Santos Costa

Pulsões e Questões Contemporâneas

A VIOLÊNCIA “MOVE O HOMEM”: ABORDAGEM CLÍNICA DE UMA SUBJETIVAÇÃO TRANSMASCULINA 175

Nicolas Evzonas

VIOLÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS 204

Mariana Rocha Bonin Ribeiro & Marília Etienne Arreguy

O DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR EM CRIANÇAS COM CEGUEIRA CONGÊNITA: UM ESTUDO DE REVISÃO 233

Isabella Carolina Barreto Blanco dos Santos & Ruth Maria Mariani Braz

Homenagem

HOMENAGEM IN MEMORIAN À JAQUELINE MORAES - JACQUELINE MORAIS: UMA PROFESSORA TECELÃ 245

Mairce Araujo, Danusa Tederiche, Isabele & Anelice Ribetto

Editorial Revista Aleph n. 33

Caminhos de resistência em Educação: fazeres instituintes

Haveria um momento na vida das pessoas ou das sociedades em que funcionaria um alarme parecido com o que alertou o Universo para a chegada dos temíveis humanos, no filme. Pode-se especular sobre qual seria esse momento para um judeu na Alemanha, nas primeiras manifestações do nazismo, por exemplo. Seria a pregação racista do partido mesmo antes de assumir o poder? Seria o que já se sabia do pensamento de Hitler e outros teóricos do fascismo? Qual o exato instante em que este hipotético judeu se convenceu que era preciso fugir do holocausto que se aproximava? Para muitos o aviso nunca veio, ou veio tarde. Muitos não acreditaram que o nazismo chegaria ao poder e depois aos seus excessos. E pagaram por não reconhecer o momento. Demorou algum tempo para que o resto do mundo se desse conta do que estava acontecendo na Alemanha nazista. O fascismo foi visto como um bem-vindo antídoto para a ameaça comunista. Já havia perseguição a judeus e outras minorias no país e a companhia Ford continuava fazendo negócios com a Alemanha — e continuou a fazer negócios depois do começo da guerra. Henry Ford era um notório antissemita, mas os produtores de Hollywood que desencorajavam críticas ao regime de Hitler nos seus filmes para não perder o mercado alemão eram todos judeus. Nenhum reconheceu o momento. Na falta de um sentinela para nos alertar que os bárbaros estão tomando conta, resta confiar no nosso instinto. Quando chegará o momento que nos convencerá que isto aqui não tem jeito mesmo, e a procurar uma saída? Será que o momento já veio e já foi, e nós não notamos? E sair pra onde? Pra dentro, para a alienação e a burrice induzida, ou para fora, com o euro caro desse jeito?¹

Já soamos nosso alarme?

O ano de 2019 foi marcado por grandes tensões, enfrentamentos, resistências e lutas em prol da educação, num processo de se articular estratégias de olhar para a profunda desigualdade social que constitui a sociedade brasileira e modos de enfrentá-la.

1. **O Alarme.** Luiz Fernando Veríssimo. Disponível em: <https://jornalqgn.com.br/literatura/luis-fernando-verissimo-o-alarme/>



Desse modo, a Educação, campo marcado por disputas, seja no aspecto macro (políticas, estrutura, conjuntura), seja no micro (ações, decisões, escolhas, posicionamentos cotidianos), frente ao cenário e discursos que apontam para a fragmentação, desmonte e precarização da escola, das práticas docentes e discentes, impõe agência vigilante e cidadã, que implica resistir e insistir em práticas que visem formação humanizadora, comprometidas eticamente com a realidade social, pois que é enfrentamento cotidiano contra um dado historicismo hegemônico que despotencializa vozes e forças que emergem do saber-fazer educativo: “o que era implícito desde a revolução burguesa, instruir sim, ainda que de forma diferenciada, mas educar não, agora é proclamado como programa de ação”, diz Frigotto (2016, p.11).

Movidos pela convicção de que a escola é lugar de pluralidade, convívio com a diferença, produção de sentidos e afetos do mundo e da sociedade, organizamos esse número acreditando que reflete as vozes de educadores que buscam construir, refletir e convocar mudanças.

Os textos apresentados neste número enfrentam as tensões sociais, políticas, psíquicas reverberadas pelas vozes de docentes e discentes da Educação Básica ao Ensino Superior. Esse debate é de suma importância na medida em que problematiza os limites e as possibilidades de resistência ao contexto contemporâneo nacional e internacional, na defesa da Educação pública, gratuita, democrática, múltipla, diversa.

A presente edição também presta homenagem à professora Jaqueline Moraes, da UERJ-FFP, *in memoriam*, pela sua força e luta no tecer de redes de resistências aos processos de desmonte da universidade pública.

Aos autores, aos bolsistas PROEX que contribuíram para a construção desse número, o nosso agradecimento!

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Érika Leme
Nazareth Salluto
Rejany dos S. Dominick
Walcéa Barreto Alves



Referências bibliográficas

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem Partido”: imposição da mordaza a educadores. E Mosaicos – **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (Cap – Uerj), Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, junho de 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emosaios/article/view/24722/17673>>. Acesso em 22 de março de 2018.

GAMA, Zacarias. GAUDÊNCIO FRIGOTTO: O HOMEM E SUA ESSÊNCIA INTELLECTUAL E ORGÂNICA NAS LIDAS DA QUESTÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

SILVA, Marília Márcia Cunha da. Resenha FRIGOTTO, Gaudêncio (org). ESCOLA “SEM” PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 pág. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 97-104.



APOIOS



UEPB



Programa de Pós-Graduação em Educação 1971-2018
Mestrado e Doutorado



A U T CONVIDADO R

O ATAQUE À EDUCAÇÃO PÚBLICA E À
DEMOCRACIA PELAS
CONTRARREFORMAS E O
FUNDAMENTALISMO



O ATAQUE À EDUCAÇÃO PÚBLICA E À DEMOCRACIA PELAS CONTRARREFORMAS E O FUNDAMENTALISMO

*AULA MAGNA PROFERIDA NO CURSO DE PEDAGOGIA - NITERÓI, DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE,
EM AGOSTO DE 2019¹.*

Gaudêncio Frigotto²

RESUMO

O texto nasce de uma palestra proferida pelo autor na Aula Magna do Curso de Pedagogia - Niterói, da Universidade Federal Fluminense, em agosto de 2019 e discute os ataques que a educação pública e a democracia vêm sofrendo nos tempos hodiernos. Apresenta pressupostos sobre os espaços de atuação na sociedade e as ferramentas da universidade e seu papel na produção de conhecimento para transformação da realidade. Levanta um percurso histórico problematizando de onde viemos, o que nos define estruturalmente como sociedade. Culmina nos aspectos contemporâneos do contexto brasileiro, apontando uma discussão sobre o golpe de Estado de 2016, as contrarreformas e o fundamentalismo de extrema direita que desponta no país. Provoca o pensar sobre qual deve ser a luta da educação no processo de formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação pública. Universidade. Contrarreformas. Fundamentalismo.

ABSTRACT

The text is born from a lecture given by the author in the Aula Magna of the Pedagogy Course - Niterói, Fluminense Federal University, in August 2019 and discusses the attacks that public education and democracy have been suffering in modern times. It presents assumptions about the spaces of action in society and the tools of the university and their role in the production of knowledge for reality transformation. It raises a historical course questioning where we came from, which defines us structurally as a society. It culminates in contemporary aspects of the Brazilian context, pointing to a discussion about the 2016 coup d'état, the counter-reforms and the extreme right fundamentalism that is emerging in the country. It provokes thinking about what should be the struggle of education in the process of formation of subjects.

Keywords: Public Education. University. Counterreforms. Fundamentalism

¹ O presente texto foi transcrito a partir da gravação da palestra e, como tal, tem uma estrutura de oralidade. As citações de autores não são literais, mas sempre que possível referidas em nota de rodapé.

² Professor titular em Economia Política da Educação na UFF (aposentado). Atualmente, professor associado no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Saúdo a cada uma e a cada um dos presentes. Agradeço às colegas coordenadoras do Curso de Pedagogia por este honroso convite. Certamente, o título de aula magna é uma generosa deferência. Fico feliz em voltar à Universidade Federal Fluminense e à Faculdade de Educação, onde atuei como professor e pesquisador por mais de vinte anos. Agora, faz doze anos que trabalho na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, como na UFF, atuo no curso de pedagogia, com o 5º período, no turno da noite. E essa não é uma escolha fortuita. Ela se dá porque eu recebi muito dos meus professores quando cursei minha graduação à noite e onde tudo é mais difícil. Então, essa opção não é uma benevolência. É, de certa forma, uma opção ético-política.

E é muito oportuno estar aqui no momento em que todos de minha geração e da geração que me educou - e que se pautam por uma visão crítica de nossa história - jamais poderiam imaginar o retrocesso que vivemos. Jamais imaginaríamos que chegaríamos em 2019 com o atual cenário político, social e humano em nosso país. Eu vivenciei meu processo de educação formal - do ensino médio à pós-graduação (mestrado e doutorado) - e parte de minha vida profissional sob uma ditadura. “Um dia que durou 21 anos”, como diz o documentário de Danilo Tavares³. Vale a pena debater esse documentário. Quem não assistiu, obrigatoriamente como cidadão, deveria assisti-lo.

Mas, ditadura é falta de hegemonia. A ditadura não é posta pelo voto. Ela se faz pela dupla violência: das armas e da Lei. E, portanto, ditadura é arbítrio.

Entretanto, a ditadura se foi, mesmo que tenha deixado um rastro de mortes, tortura e de um país mais desigual, o momento que vivemos é mais perigoso porque eu entendo que estamos vivendo uma ditadura híbrida⁴, mas com apoio de voto. Ditadura é sinônimo de falta de hegemonia. Agora vivenciamos uma combinação de dominação de um novo tipo, pela manipulação das redes sociais e grande mídia empresarial e a busca de criar consensos em torno de temas morais de diferentes ordens. Em nossa história, sempre se recorreu ao fantasma do socialismo, da moral familiar, da corrupção etc.

³ Ficha técnica: Título: O Dia que Durou 21 Anos. Direção: Camilo Tavares. Origem: Brasil. Ano de produção: 2012. Gênero: documentário. Duração: 77 min. Classificação: 14 anos.

⁴ Faça aqui uma analogia ao livro de Andrew Korybko. Guerras híbridas. Das revoluções coloridas, aos golpes (São Paulo, Boitempo, 2018). Embora o autor discuta a estratégia dos Estados Unidos para desestabilizar países não alinhados, no caso do livro, Síria e Ucrânia, sua análise se aplica ao que vêm ocorrendo como a Venezuela e o golpe de Estado de 2016 no Brasil. Guerras híbridas porque elas não seguem a guerra convencional, mas utilizam-se de mecanismos midiáticos para mobilizar massas, a partir de um determinado para desestabilizar e inviabilizar governos não alinhados aos EUA, concomitantemente, em alguns casos, bloqueio econômico e infiltração de forças militares.

Este é, pois, um momento muito importante de estarmos juntos, acadêmicos, colegas professores e trabalhadoras da educação. Não se apeguem ao currículo que vocês ouviram⁵. São 50 anos de estudo, pesquisa e de aprendizado no trabalho com colegas. Para o que vou expor a seguir, o que é mais importante para mim é o título que recebi de Amigo da Terra, da Escola Nacional Florestan Fernandes por indicação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Vejam vocês que nós vivemos num país que pode ser considerado como um continente, em termos de área, e temos o maior movimento social da América Latina, protagonizado pelo MST. Acabo de voltar de uma universidade pública chamada Fronteira Sul, que tem um campus em Laranjeiras do Sul, dentro de um assentamento conquistado pelo MST e outros movimentos sociais do campo. Lá, fiz uma conferência para duas licenciaturas: uma de pequenos agricultores e outra de índios Kaingangs e Guaranis. Isso foi conquista de luta pós-ditadura. Isto nos diz que, para sair deste momento no Brasil, temos que estudar e debater, mas fazê-lo como meio de, pela organização e pela luta coletiva, reverter o cenário que nos atormenta e ameaça como uma esfinge ou um ovo de serpente.

O tema para dialogarmos hoje é: “*O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo*”. Como estou dando em uma conferência numa universidade, eu vou colocar alguns pressupostos. Em seguida, tratarei de onde viemos como sociedade, como democracia e como educação, onde nos encontramos e o que nos interpela - que horizonte nós podemos ter. Mostrar, na verdade - terceiro ponto - que as contrarreformas têm uma lógica interna profunda e correspondem a uma demanda da crise do próprio sistema capitalista que só pode perdurar tirando direitos já conquistados pela violência e pela imposição do medo.

Trata-se de contrarreformas tão profundas que a sociedade não pode aceitá-las e já temos sinais que indicam que diferentes forças se movem, mas não suficientemente! De longe serem suficientes! E, por isso, nas considerações finais gostaria de trazer para nossa reflexão: o que nos interpela? E o que nos cobra esse momento para renascer das cinzas, valendo-me de uma imagem do historiador Erick Hobsbawm (1992). Este percurso o farei de forma bastante esquemática e que tem o sentido de um roteiro de estudo, uma espécie de primeira aula de um programa de um curso.

⁵ Aqui me refiro à leitura do resumo do meu currículo, feito no momento de abertura da Aula Magna, no momento em que foi realizada a minha apresentação aos professores e estudantes presentes.

Os pressupostos

Por que começar com pressupostos? Por que se trata de referências das quais partimos e que servem para esclarecer aos interlocutores sob que perspectiva analisamos a realidade social, política, econômica e cultural. Sempre que faço um debate com acadêmicos ou com colegas na universidade, reitero alguns pressupostos que colho de mestres que me ajudaram olhar o mundo em sentido oposto ao que a classe dominante e seus intelectuais querem que o vejamos para nos subjugar.

O primeiro, eu colho do grande intelectual Antônio Candido, quando nos lembra que cada um, em seu espaço de atuação na sociedade, tem que lidar com ferramentas específicas e a ferramenta de quem atua e estuda na Universidade é o esforço de pôr ordem nas ideias.

Muito jovem, como campesino, filho de pequenos agricultores... Eu plantei e colhi feijão, milho, soja também. Ali, as ferramentas são predominantemente braçais. Mas, depois entrei nessa estrada que é estudar, analisar e fazer pesquisa. Uma tarefa nada simples, pois pôr ordem nas ideias significa disputar o sentido do rumo da história humana. Todavia, esse pressuposto se completa com o que, ainda muito jovens, Marx e Engels (2003) indicam num livro denominado de “A sagrada família”. Porém, eles sublinham que nenhuma ideia, por si e em si, muda o mundo porque a mudança é feita na ação prática por homens e mulheres, nas pequenas e grandes tarefas e lutas.

O segundo, o retiro de Florestan Fernandes, o grande lutador pela democracia no Brasil e batalhador pela escola pública. Ele destaca que o intelectual não cria a realidade em que vai estudar e pesquisar, mas faz muito quando a analisa com profundidade para poder transformá-la. A universidade tem esse papel de buscar entender o curso da história sob a dominação de classe e, no caso brasileiro de uma classe antinação, antipovo e antiescola pública, para poder mudá-lo. E sublinha: a tarefa do intelectual militante não é de lutar para o povo, mas de estar junto a ele para que ele adquira o conhecimento para fazer a revolução necessária (FERNANDES, 1980).

Do pressuposto acima, deriva o que Francisco de Oliveira (2015) postula ao tratar o papel da universidade na produção do conhecimento que nos ajuda a alterar uma sociedade que quer tornar a todos consumidores passivos. A universidade, diz ele, é o

espaço do dissenso qualificado para buscar consensos possíveis. Nada mais atual quando nos diz que a disputa pelos sentidos da sociedade se encontra novamente numa situação de ebulição.

Nesta disputa, nenhuma teoria se soma, pois elas expressam formas de perceber como a realidade humana, biológica, física se produz. Quem define quem está com a razão é a história. Já se mandou gente à fogueira porque o conhecimento permitiu romper com uma crença metafísica de que o sol girava em torno da terra, e não ao contrário. Agora querem novamente, aqui no Brasil, submeter a ciência à crença. Voltam à Idade Média e querem impor a ideia de que a terra é plana. Quem sabe, vão também difundir que vivemos sob um sistema planetário geocêntrico e não heliocêntrico, como a ciência nos ensina.

Este pressuposto incide sobre um tempo em que se constroem falsas verdades ou mentiras e que, no contexto das manifestações de rua para construir o golpe de Estado de 2016 e no governo que assumiu o poder em 2019, assume dimensões de insanidade. De forma cínica, fala-se em pós verdade. O que é a pós verdade? É essa idiotice de que "a verdade é aquilo que eu estou convicto que seja". E uma das expressões mais paradoxais disto é a do atual Presidente da república, quando afirma: "Os dados do INPE⁶ não estão certos. Eu estou convencido de que é isto. As queimadas são uma invenção das ONGs para prejudicar o Brasil."

Retrocedemos ao início da constituição da ciência moderna e da universidade do agnosticismo, para o qual a realidade é tão complexa que é inútil tentar compreendê-la, ou do relativismo absoluto, para o qual a verdade é o que é para cada um. Mas, o que se denomina pós verdade é pior, pois é a construção de mentiras para favorecer determinados grupos na disputa por poder. O clima que se está construindo no Brasil é de anticiência. Houve uma pesquisa que demonstrou que um terço da população brasileira não acredita na ciência. Não acreditam naquilo que vocês estão pesquisando para os trabalhos de final de curso, as monografias, as dissertações, as teses, as pesquisas dos colegas etc.

Por fim, o terceiro pressuposto é de que uma adequada análise do tempo presente não é fácil. Porque não há nada do presente que não tenha elos com o passado estrutural

⁶ INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais.

na sociedade. Portanto, uma análise do tempo presente implica uma adequada relação entre o estrutural e como se move esse estrutural agora, progressiva ou regressivamente. Neste ponto é fundamental seguir a diretriz indicada por Karel Kosik (1986) sobre a necessidade de verificarmos aquelas mudanças que ocorrem para conservar uma ordem desigual como a nossa, daquelas que, mesmo dentro da ordem capitalista, são reformas contra a ordem capitalista.

Então, devemos ter um olhar crítico sobre o movimento que vivemos no Brasil sobre políticas ultraconservadoras que afetam a vida e direitos elementares da grande maioria. E, mais que nunca, a universidade tem um papel fundamental a desempenhar na tentativa de pôr ordem nas ideias.

De onde viemos ou o que nos define estruturalmente como sociedade

Vejam vocês que fomos colônia por 322 anos. O que é ser colono? Colono é aquele que trabalha a terra do outro. Colonizado é aquele que pensa com a ideia do outro, que cultiva os deuses do outro. Até a Constituição de 1988, os indígenas neste país eram considerados não cidadãos e, do ponto de vista de muitas igrejas, ímpios e sem alma, porque não eram batizados de acordo com o credo dessas igrejas. Eu mesmo convivi no Sul, perto de toldos de Guaranis e eles eram proibidos de sair do toldo, que é como se chamava a comunidade, a terra onde viviam. E se morresse um índio, não podia ser enterrado no cemitério dos cristãos. E olhem aí: isso foi ontem!

O Estado da Bahia, depois da África, é o estado onde se encontra proporcionalmente o maior número de negros no mundo. No entanto, os deuses, as religiões afro sempre foram condenados e agora se volta a condenar e atacar centros de umbanda. Então, nós temos uma matriz colonizadora, um DNA colonizador da classe dominante. Porém, mais do que isso: durante 388 anos convivemos com o regime escravocrata. E o escravo era visto como um meio de produção e não um ser humano. O número de escravos era tomado como capital dos seus donos, que davam garantia para empréstimos a banco, como hoje se dá a propriedade de boi, de terras etc. O escravo era concebido como um animal que falava. Uma escravidão que não foi como a escravidão da Idade Média, da Idade Antiga. Uma escravidão em que o próprio tráfico de negros era forma de ganhar dinheiro. Essa marca não saiu da sociedade brasileira.

Quem tiver paciência e tempo, leia um livro de Juremir Machado da Silva: “*As Origens do Conservadorismo no Brasil*” (2018). Na página última, ele diz: 1888 ainda ronda e não se para de entulhar cadáveres”. O Rio de Janeiro, hoje, é expressão disto. Jovens morrem, ou de bala perdida ou, porque se diz ser suspeito, não se atira no joelho ou na perna, se atira com seis balas para matar, como ocorreu em recente fato no Rio de Janeiro e com elogios de governantes! Uma loja fez camiseta com o atirador de elite que matou um jovem com problemas psicológicos e que simulou um sequestro de ônibus. Estes são sinais muito poderosos de degradação social com traços neofascistas. Se a gente não se der conta disso, pode ser tarde, como diz a crônica “O Alarme”, de Luís Fernando Veríssimo, na qual lembra o que aconteceu com os judeus na Alemanha que não perceberam os sinais do nazismo e nos interpela se percebemos os sinais que apareceram nas ruas a partir de 2014 no Brasil. Sinais marcados pelo ódio e de eliminação do diferente, dos adversários, de quem luta por direitos ou que tem uma visão de mundo diferente. Portanto, esta é uma sociedade cuja classe dominante internalizou e plasmou um DNA colonizador e escravista.

Deste DNA deriva um projeto societário que autores como Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Celso Furtado, Milton Santos, Otavio Ianni, Francisco de Oliveira e Carlos Nelson Coutinho nos ajudam a decifrar. Em síntese, por vertentes diferentes, estes intelectuais nos mostram que a classe dominante brasileira, diferente das que efetivaram a revolução burguesa e lograram construir nações autônomas e soberanas, nunca lutou para formar uma nação. Ao contrário, construíram uma sociedade de capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado. Isso significa que uma minoria se associa aos grupos poderosos do mundo para manter seus privilégios. Uma classe que opta pela cópia, pelo endividamento, e entrega o patrimônio comum ao capital estrangeiro. Para este projeto de sociedade não cabe defender uma escola pública de qualidade para todos e, por consequência, desenvolver ciência e tecnologia.

Francisco de Oliveira (2003) define a natureza da sociedade construída pela classe dominante brasileira com a metáfora do ornitorrinco. Ornitorrinco é um pássaro e peixe ao mesmo tempo e, portanto, se constitui numa impossibilidade genética porque não se desenvolve nem como pássaro e nem como peixe. Trata-se de uma sociedade cujas relações sociais produzem a miséria e se alimenta dela como forma de enriquecer. Aí está

o conceito de desenvolvimento desigual e combinado: concentração de riqueza e concentração de miséria. Houve luta? Sempre houve luta, mas não o suficiente para fazer rupturas reais.

Resulta daí que aquilo que Darci Ribeiro dizia há vinte anos atrás: “se a gente não investir em mais educação daqui a 20 anos vamos precisar construir cadeias”. Para ele não era um descuido da burguesia brasileira não investir em escola pública de qualidade. Mas sempre foi seu projeto. E vejam que o governador do Rio de Janeiro, empossado em janeiro de 2019, apresentou como uma de suas promessas construir 40 novas cadeias para crianças entre doze a dezessete anos. Não vi falar que vão construir escolas.

Na mesma direção, o governo federal estimula os estados e dá apoio para a criação de escolas militares e para aparelhar as escolas com segurança policial. É nesse horizonte que pensam! Pensam não em escolas, não em empregos, mas pensam em estratégias de conter a violência sem analisar o que a produz. E condenam aqueles que buscam mostrar o caráter social da violência.

Tornou-se uma espécie de fetiche falar-se em marxismo cultural para, genericamente, condenar aqueles pesquisadores que, com base em pesquisas de autores clássicos e contemporâneos, buscam desvelar as determinações sócio-econômicas, políticas e culturais da violência ou desigualdade social e educacional. Dois deles são os prediletos pelo núcleo ideológico fundamentalista que dirige a nação a partir de 2019: Karl Marx e Paulo Freire – este, homenageado aqui na UFF, dando nome a um dos auditórios da Faculdade de Educação.

Nenhum autor é perfeito, mas há autores que têm contribuído para a história da humanidade de forma mais incisiva e dentro de temas e perspectivas científicas e ideológicas diversas. Freud, na psicanálise, Adam Smith legando as bases do pensamento econômico liberal, Darwin criando a teoria da evolução das espécies e, Marx e Engels legando-nos uma concepção e um método histórico de analisar a sociedade. A questão que este método nos coloca não é o que é o ser humano, o que é a violência, mas em que condições reais se produz o ser humano e que condições reais produz a violência, a miséria, a desigualdade. Por que Freire, Marx e Engels têm que ser criminalizados? E o são por quê? Porque revelam o que se busca esconder.

No livro “A Sagrada Família” (MARX; ENGELS, 2003), no qual discutem a questão judaica e o sentido de emancipação religiosa, política e humana, explicitam uma linha de análise que nos ajudam a enfrentar as questões acima de modo oposto ao pensamento dominante. Em certo momento do livro, eles sinalizam que já que somos seres sociais e nos formamos socialmente, é fundamental formar humanamente as circunstâncias. E, logo em seguida, nos indicam que se as pessoas não podem se produzir materialmente – isto é, comer, beber, ter um teto, vestir e locomover-se – elas não são de fato livres. Qual é a liberdade de quem sequer consegue ter para comer, para vestir? E se não é livre, neste sentido social, nenhum crime poderia ser julgado individualmente, mas sim socialmente.

Certamente, isto soa uma heresia para quem tem a ideologia de que a segurança é sinônimo de oprimir e, no limite, abater, matar. E que, portanto, violência nada tem a ver com desigualdade, desemprego, perda de direitos elementares como os da saúde, educação e cultura. O que nós, que nos preparamos para sermos educadores, vamos fazer da escola pública e da universidade, se vivemos numa sociedade em que a maior parte das pessoas não tem propriedade como valor de uso e nem emprego? No momento em que nós estamos aqui, analisando a sociedade brasileira e, dentro dela, os problemas na educação, saúde e cultura, doze milhões de pessoas estão desempregadas e mais dezoito milhões vivem de trabalho informal precário. Isto, dentro de um contexto em que o que menos conta no processo de produção atualmente é o trabalho humano direto, como já sinalizava no fim da década de 1990 o historiador Eric Hobsbawm (1999). E isto ocorre porque o capital se apropriou privadamente da ciência e tecnologia - um bem da humanidade - para aumentar a exploração dos que ainda têm emprego e produzir cada vez mais trabalho precário ou desemprego.

Como indiquei acima, sempre houve luta! Mas uma constante em nossa história é que a cada pequeno avanço alcançado, em seguida, se deflagra uma ditadura ou um golpe. Assim, no início da década de 1910, imigrantes autonomistas e socialistas ajudaram a organizar greves e lutas por direitos. Na década de 1920, tivemos amplo movimento no âmbito da arte e da cultura, cujo marco é a Semana da Arte Moderna. Em seguida, década de 1930, a luta pela ampliação da escola pública efetivada pelos que foram conhecidos como Pioneiros da educação (Pascoal Leme, Lourenço Filho, Anísio

Teixeira). Lutas que se inscreviam num processo de ruptura com o estigma colonizador e escravista.

Todo este movimento foi interrompido, em grande parte, pela ditadura implantada por Getúlio Vargas no final da década de 1930. Embora tenha sido uma ditadura de natureza nacionalista e se tenha aprovado a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sua marca foi de um arranjo das frações da classe dominante do campo e da cidade.

O momento mais fecundo de nosso processo histórico, e que continua na agenda das lutas da classe trabalhadora até hoje, se efetivou após o fim da Ditadura Vargas, em 1945, até o golpe empresarial militar de Março de 1964. Com efeito, foi um período de luta pelas reformas estruturais, reformas de base – reforma agrária, política, jurídica, tributária. O teatro e a música popular floresceram neste período, assim como o cinema novo. A luta pela erradicação do analfabetismo se plasmou sob o lema: “De pé no chão também se aprender a ler”. A síntese das lutas pela erradicação do analfabetismo é o livro *"A pedagogia do oprimido"*, de Paulo Freire (1968). Ele é, em verdade, a síntese de um tempo. Hoje, traduzido em três dezenas de idiomas. Cabe aqui a pergunta: porque o governo Bolsonaro e seu núcleo ideológico querem apagar a memória de Paulo Freire? É justamente pelo que sinaliza de uma visão de mundo, de ser humano e de educação antagônica aos atuais governantes.

Então, o que marca esse período são as reformas estruturais de base. Florestan Fernandes as define como reformas dentro da ordem capitalista contra esta ordem. No mínimo, construir um capitalismo regulado. A reforma agrária nunca foi sinônima de comunismo, mas aqui sempre foi barrada usando-se a ideia de que isso seria o início do comunismo. Ao contrário, a reforma agrária busca dar propriedade à terra racionalmente, de forma planejada, como a fizeram há mais de um século a Áustria, a Alemanha, a Itália etc. No entanto, aqui, essa raça de classe dominante diz que "isso é coisa de comunistas que são contra Deus e a família". Se alguém pensa isso é porque está sendo colonizado.

Então, nós tivemos um período de 1946 a 1964 extraordinário, mas as mudanças que tal fase anunciava foram insuportáveis para a classe dominante brasileira. Este processo foi interrompido pela Ditadura, que durou vinte e um anos. Foi ao longo deste período que houve reformas da pré-escola à pós-graduação, tendo como orientação a ideologia do capital humano. Ideologia que representa uma regressão do pensamento que

orientou a revolução burguesa, do século XVIII. A burguesia revolucionária vai dizer: a escola é pública, universal, gratuita e laica. Não pode prometer uma escola igual porque é uma sociedade de classes. O capitalismo tem sempre uma escola dual, uma para quem vai dirigir e outra para quem vai trabalhar.

Mas, a ditadura, por contradições e por luta, acabou e nós tivemos outro período extremamente auspicioso, que foi das conferências brasileiras da educação, da constituinte, da constituição que reconheceu direitos sociais e subjetivos. O ser surdo e ter direito à educação; o direito de ser de uma comunidade indígena ou quilombola e ter respeitada sua língua, seus valores e costumes e a escola pública ter de dar conta disto.

A estratégia de negar o que a constituição 1988 determina se efetiva por aquilo que o Jurista Fábio Konder Comparato define como as duas constituições. Para este jurista, desde a Constituição do Império até a de 1988, sempre se incorporou demandas de direitos da classe trabalhadora. Isto, na constituição proclamada como oficial. Mas, tem uma segunda constituição subliminar, que é a real para a classe dominante que manipula e não pratica aquilo que está posto na oficial. Dois exemplos da Constituição de 1988: o marco regulatório da mídia – fundamental! Por que fundamental? Porque a mídia privada é um partido poderoso de fazer cabeças, de demonizar uns e proteger a outros, de dizer "que o problema no Brasil é a corrupção e a Lava Jato é a salvação". Não que não se deva combater a corrupção! Mas e a corrupção da evasão fiscal, perdão de dívidas, da sonegação do absurdo da dívida pública? Para os grupos da mídia privada, regular é sinônimo de censurar. Com isto, manipulam a opinião pública. O segundo exemplo é de taxar as grandes fortunas. Nada se moveu nesta direção.

Mas, o que aconteceu com a Constituição em sentido mais amplo? Foi sendo negada pelas políticas neoliberais da década de 1990. Logo em seguida, veio uma reforma na constituição. O golpe de 2016, que liquidou com a educação pública e direitos trabalhistas, começou na década de 1990. Na educação, iniciou-se o ataque ao pensamento crítico. O discurso é que se ensinava teoria demais, sociologia, história em excesso e que o professor tinha que ensinar as regras do bem ensinar.

E por que não conseguiram fazer a contrarreforma completa na educação, a despeito de terem abortado a LDB, o Plano Nacional de Educação? Porque havia sociedade organizada. E isso é um indicador de que nós estamos menos organizados hoje do que na década de 1990 e num tempo mais perverso. Resistimos. Os Congressos

Nacionais de Educação (CONEDS) reuniam mais de 5 mil pessoas. No Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, reuniram-se 15 mil pessoas para debater a sociedade brasileira e a educação. Uma retomada densa das lutas por uma sociedade democrática, por outro mundo possível.

Foi dentro deste processo que a maioria da sociedade brasileira elegeu um presidente operário, nordestino e sem um dedo numa das mãos. Isto não foi pouco. Com todos os erros que se possa ter cometido e sem nenhuma reforma estrutural, os acertos nas políticas públicas são inequívocos e se alguém pensar o contrário é porque não é honesto intelectualmente. Nunca fui do Partido dos Trabalhadores, mas imaginar que a criação de 18 universidades públicas e mais de 500 campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia (IFs), com forte interiorização, seja algo desprezível é má fé. Com efeito, os IFs se constituem na maior política de interiorização do ensino médio de qualidade.

Por que o golpe, se tudo estava igual? “Governo do FHC e Lula: tudo igual”. Quem afirma isso não é fiel à realidade. Não fez pesquisa. Isso não elide a crítica que deve ser feita. Na minha análise, o golpe de 2016 foi contra o que de bom se fez neste período. A sociedade fez com o governo. A luta dos trabalhadores do campo resultou no PRONERA⁷. Com universidades dando os cursos para a educação do campo e não para o campo e nem no campo. "Do campo" significa que lá existem sujeitos com culturas diferentes e conhecimentos que são o ponto de partida de qualquer processo educativo.

A síntese a que chego sobre o que precede ao golpe e ao momento dramático que a sociedade brasileira se encontra é a seguinte: o golpe e as contrarreformas que celeremente se concretizaram foram um ataque ao que de melhor se fez nos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores. A prisão do Lula e o impeachment devem-se aos erros políticos feitos por esses governos e pela esquerda no seu conjunto. E o erro fundamental foi não aprofundar a formação política e deslizar para a forma tradicional de campanha para se manter no poder.

A breve e esquemática exposição, até aqui, sinaliza um processo de permanentes rupturas por ditaduras e golpes para conter avanços e conquistas populares, mesmo que

⁷ PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

elementares. Mas, agora, enfrentamos uma ruptura de natureza mais grave porque as forças que foram alçadas, pelo voto manipulado, ao poder da nação são de extrema direita.

O golpe, as contrarreformas e o fundamentalismo de extrema direita.

Quem são os autores políticos e intelectuais do golpe de 2016? Onde está a gênese das contrarreformas do golpe e do governo Bolsonaro? Quem arquitetou as contrarreformas? Os intelectuais do golpe são políticos e economistas, prepostos do grande capital que, em sua maioria, participaram dos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso. Aécio Neves, candidato derrotado em 2014, convenceu políticos e intelectuais de seu partido e aliados a dar o golpe. O passo decisivo era o de convencer o vice-presidente de se constituir como elo traidor e barriga de aluguel deste golpe contra a, então, recém eleita Dilma Rousseff.

O trabalho sujo do governo Michel Temer seria e foi de fazer as contrarreformas que não foram feitas, devido às lutas de resistência organizadas nos anos de 1990. E o que resultou disto? O PSDB foi o partido que sofreu a maior derrota eleitoral e política, que acabou possibilitando a eleição de um governo de extrema direita. Tardamente, o ex-presidente do PSDB, Tasso Jereissati, reconheceu o triplo erro cometido por seu partido: de aceitar seguir o que Aécio Neves postulava sobre anular as eleições; em seguida, de não permitir que Dilma Rousseff governasse, prejudicando o país; e, por fim, ter participado do governo golpista.

O que é, em síntese, o conjunto de contrarreformas e o que elas significam para a classe trabalhadora, para a educação, saúde, cultura e, mais que isso, para as gerações de jovens presentes e futuras? A Emenda Constitucional 95, que congela por vinte anos qualquer investimento nos serviços públicos permitindo apenas a correção da inflação; a contrarreforma trabalhista, que anula a parca proteção que ainda existia em defesa dos direitos do trabalhador; a contrarreforma da previdência (completada pelo governo Bolsonaro); e a contrarreforma do ensino médio e, posteriormente, da universidade pública pelo "Future-se" significam acabar com a esfera pública e o trabalho público. Ou seja, anula-se tudo aquilo que tem que ver com direito universal: saúde, educação, cultura e trabalho digno. Nenhuma instituição privada, nem mesmo a igreja e as organizações não governamentais (ONGs) podem garantir direitos universais.

No campo da educação, a contrarreforma do ensino médio significou o fim do direito à educação básica garantido na Constituição de 1988 e uma interdição à cidadania política e econômica das gerações presentes e que virão. E as mudanças nas universidades públicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) demarcam o fim da autonomia e um processo célere de desmonte total. Com isto, há o desmonte da ciência que se produz nas diferentes áreas de conhecimento. E qual a propaganda enganosa para os jovens em relação ao ensino médio? "Agora o jovem vai escolher!. Agora o jovem é protagonista!". Mas, é preciso perguntar: e quem educa a escolha? E qual a possibilidade de escolha de um ou mais entre os cinco itinerários formativos previstos na contrarreforma se, nos mais de 570 municípios, a maioria só tem uma escola de ensino médio? O que está se propondo é um ensino médio sem arte, sem cultura, sem filosofia, sem sociologia e, também, minimizando a geografia, a química, a biologia e a física. Com isto, liquidam-se essas licenciaturas.

O horizonte é de privatizar tudo e vender ao capital mundial tudo. O que se está propondo com carteira de trabalho *verde amarela* sintetiza o cinismo e a insanidade dos seus proponentes. O lema é: "ou o trabalho ou o direito". Isso não pode prosperar!

Por que não podemos resistir à lei que é injusta, se a estratégia da classe dominante brasileira é de burlar a própria Constituição? A Constituição de 1988 já não existe! Cada dia são aprovadas mudanças que a anulam. Sou da última geração que se aposentou e que terá o mesmo salário que teve quando fez o concurso. No atual governo, as contrarreformas e as mudanças em curso se orientam por três fundamentalismos. Estes traçam um presente e um futuro dramático se não houver forças sociais para revertê-los. Segundo, nós temos que combater três fundamentalismos que são: o núcleo da estupidez humana, da insensatez humana e da insanidade humana.

Trata-se do fundamentalismo econômico, para o qual tudo deve ser mercantilizado, privatizado. A ideologia da meritocracia deve regular a sociedade e não o direito à educação, ao trabalho, à cultura, à saúde etc. O fundamentalismo político, para o qual não há adversários, mas inimigos a liquidar. Um fundamentalismo marcado pelo ódio ao que pensa diferente, tem pele diferente ou é pobre. Um fundamentalismo, portanto, de natureza fascista. Por fim, o fundamentalismo religioso que nos faz retroceder à Idade Média, onde a crença se sobrepõe à ciência. A religião é do mundo privado e cada religião vale igual à outra. Se alguém for conviver com diferentes

comunidades indígenas verá que cada uma tem seus deuses, sua religião, suas crenças. Por que razão, então, se deveria pensar que o Deus deles não é bom e o nosso sim?

Estes três fundamentalismos se alimentam da estupidez, insensatez e insanidade humanas. Estas estão juntas nas teses do movimento "Escola sem partido", no combate ao que denominam de ideologia de gênero e de marxismo cultural. Juntas também estão quando se aposta no culto às armas e ao armamento para defender a propriedade privada.

A minha fala, certamente, é pessimista. Seria ingênuo se dissesse o contrário, os sinais de desestruturação da sociedade, anulação das conquistas democráticas e eliminação dos direitos universais são muito fortes. Mas, não quero passar a ideia de que isto será para sempre e de que não tem solução.

Para finalizar, o que nos interpela para que tenhamos futuro visível.

Um primeiro aspecto é de ter clareza de que ou construímos o futuro hoje ou o futuro não vai existir. O futuro se constrói no presente. É um processo que se constrói diuturnamente e que demanda clareza de direção do que queremos construir, vontade política para a ação e organização para qualificar nossas lutas. Lutas por direitos, mas não marcadas pelo ódio. O presente nos demanda junção de forças dispostas a restabelecer o Estado democrático de direito. E, se os jovens não entenderem isto agora e não se organizarem para ter futuro visível, este não acontecerá.

Quando o filósofo Leandro Konder voltou do exílio, um jornalista lhe perguntou como ele definia a direita brasileira. Sua resposta foi de que a direita brasileira tem uma convicção profunda, substancial e inabalável que os une, mesmo que internamente tenha lutas: a defesa dos interesses de classe. Poderíamos dizer que esta unidade profunda, substancial e inabalável, ao longo de nossa história, foi de impedir que o povo se eduque, se organize e construa uma democracia. Essa é a classe dominante brasileira.

A pergunta que temos que nos fazer, para renascer das cinzas, é: qual a nossa unidade profunda, substancial e inabalável? Certamente, dentro do campo de esquerda temos muitas divergências, mas elas não podem anular aquilo que é o interesse comum. O desafio do presente, sem anular as divergências, é de construir uma agenda comum para reverter, no mais breve prazo, o conjunto de contrarreformas que anula todos os direitos universais.

E isto é fundamental porque a estratégia dos governos de extrema direita é o de gerar medo. O medo é o maior antídoto à política. Como se perde o medo? No coletivo,

na discussão, na unidade. Vejam que atitude bonita de professores alemães: um partido neonazista começou a perseguir professores exigindo que proibissem determinados livros. Os professores fizeram um abaixo-assinado dizendo que eles todos adotariam aqueles livros e que, portanto, ninguém teria o trabalho de denunciá-los. Eles mesmos estavam se denunciando e se quisessem, que os prendessem a todos. O que está acontecendo hoje no Brasil é que os professores individualmente sentem medo.

Gostaria de deixar uma questão para a reflexão que se coloca para nós, professores que já atuamos, e para vocês que se preparam para atuarem na escola básica ou universidade. O processo de produção tem hoje na ciência e tecnologia sua força produtiva por excelência. Esta força produtiva está na mão privada e ela se volta contra os trabalhadores gerando o desemprego estrutural crescente em todo mundo e maior exploração dos poucos que conseguem emprego. Inclusive, o vocabulário pedagógico mudou: não se fala mais em qualificação e sim em competência; não é mais emprego, é empregabilidade; não mais direito ao trabalho, é empreendedorismo. Tudo isto está nos dizendo que o problema é de cada um e, se não se tem emprego, o culpado é o desempregado. A questão é: qual o sentido de continuarmos pensando que a escola básica e a universidade têm como função precípua de preparar para o mercado de trabalho? Nossa luta não deverá ser outra na formação das atuais gerações e as que virão para que tenham futuro? Luta pela ciência e tecnologia? Luta para que a terra, a água, o patrimônio mineral se tornem bem comum?

E, talvez, o melhor para concluir essa minha longa exposição como estímulo a não nos rendermos às contrarreformas e às políticas de extrema direita, seja o poder da arte e da poesia. Deixo-vos, ao agradecer a honra de vosso convite, parte de um poema de Mario Benedetti, poeta Uruguaio.

Não te rendas

Não te rendas, ainda estás a tempo
de alcançar e começar de novo,
aceitar as tuas sombras
enterrar os teus medos,
largar o lastro,

retomar o vôo.

Não te rendas que a vida é isso,
continuar a viagem,
perseguir os teus sonhos,
destravar os tempos,
arrumar os escombros,
e destapar o céu.

Não te rendas, por favor, não cedas,
ainda que o frio queime,
ainda que o medo morda,
ainda que o sol se esconda,
e se cale o vento:
ainda há fogo em tua alma
ainda existe vida nos teus sonhos.

A arte, talvez seja o que nos de mais força frente à necessidade de não calar e de não ceder individual e, sobretudo, coletivamente. Tenham um excelente semestre. A ciência é fundamental para dar a direção do que é necessário fazer, mas só a ação política coletiva pode mudar o tempo regressivo que vivemos.

Referências

DA SILVA, Juremir Machado. **Raízes do conservadorismo brasileiro**: a abolição na imprensa e no imaginário social. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FERNANDES, Florestan. Geração perdida. In: **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

HOBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, Robert. **Depois da queda**: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 255-70.

HOBSBAWM, Eric. **O novo século**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KORYBKO, Andrew. **Guerras híbridas**. Das revoluções coloridas, aos golpes. São Paulo: Boitempo, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl e ENGELS, Frederich. **A sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Em busca do consenso perdido: democratização e republicanização do Estado. In: AUED, Bernardete W. (Org) **Traços do trabalho**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2015.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista; O ortinitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003. **Publicado originalmente em *Estudos Cebrap* (2), 1972.**

D O S S I T E M Á T I C O

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR:
CONTEXTO E DESAFIOS DO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
ESPÍRITO SANTO (IFES)

A VOZ DO ALUNO E A ETNOGRAFIA: ABORDAGENS
UTILIZADAS NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO
ESTADO DE VICTÓRIA NA AUSTRÁLIA

CALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE SUS
ACTORES

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UMA
INTERVENÇÃO CRÍTICO- REFLEXIVA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO E DESAFIOS
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
ESPÍRITO SANTO (Ifes)**

**SPECIAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: CONTEXT AND
CHALLENGES OF THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND
TECHNOLOGY OF ESPÍRITO SANTO (Ifes)**

Edilson Marcolino Nogueira⁸

Lauren Souza do Nascimento Marchesano⁹

Silvani da Silva Wingler¹⁰

Vanessa Araújo Bernardes¹¹

Thaís Leal da Cruz Silva¹²

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o processo de inclusão de discentes, no ensino superior, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Na introdução, apresenta-se o contexto histórico do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). Em seguida, as Resoluções do Conselho Superior do Ifes. Depois, os desafios da educação especial até este ano de 2018. Conclui-se o estudo com quatro princípios norteadores para a permanente inclusão de alunos com necessidades específicas.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Aluno especial. Ensino superior. Napne.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the process of inclusion of deaf students at Higher Education at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Espírito Santo (Ifes). The historical context of Napne will be presented in the introduction. Then, the Resolutions of the Superior Council of Ifes and the challenges of inclusive education throughout 2018. The study concludes on four based guiding principles for the permanent inclusion of students with special educational needs.

Keywords: Inclusive education. Students with special education. Higher education. Napne.

⁸ Técnico-administrativo em Educação. Auxiliar de Enfermagem do Ifes. Bacharel em Enfermagem. Graduando em Ciências Biológicas. E-mail: edilson.nogueira@ifes.edu.br - Contato: 28 3526.9038.

⁹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Ifes. E-mail: educacaolauren@gmail.com Contato: (28) 3526.9047.

¹⁰ Técnica em Assuntos Educacionais do Ifes. Mestra em Educação pela Ufes. Coordenadora do Napne do *campus* Cachoeiro de Itapemirim. E-mail: silvanis@ifes.edu.br - Contato: 28 3526.9061.

¹¹ Técnica em Assuntos Educacionais, Pedagoga do Ifes. Vice-coordenadora do Napne do *campus* Cachoeiro de Itapemirim. E-mail: vanessab@ifes.edu.br - Contato: 28 3526.9061.

¹² Técnica de Laboratório do Ifes. Mestra em Educação pela Ufes. Secretária do Napne do *campus* Cachoeiro de Itapemirim. E-mail: thaisl@ifes.edu.br - Contato: 28 3526.9037.

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de analisar o processo de inclusão de discentes, no ensino superior. Compreende-se, na Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida, incentivada e garantida em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Inclui-se no âmbito constitucional o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 205 a 208). De forma equivalente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no capítulo V, artigo 58, classifica educação especial “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. No endosso da legislação nacional, então, “atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, conforme, § 1º, do artigo 58 da LDB/1996, é uma exigência e um direito constitucional de todo cidadão brasileiro. É a partir destes marcos legal que os alunos com necessidades específicas começam a ter acesso e educação nos sistemas públicos de ensino.

No contexto nacional de educação inclusiva, portanto, tem-se o ano de 2012, como período de implantação do Napne no *campus* Cachoeiro de Itapemirim. A Portaria do Conselho Superior do Ifes, nº 23/2012, instituiu uma comissão com composição diversificada, admitindo representantes de toda comunidade escolar (docentes, técnicos-administrativos, discentes, seus familiares e sociedade civil organizada), a fim de desenvolver um trabalho multidisciplinar. Nessa composição garante-se a representação de, no mínimo, 01 (um) docente, 01 (um) técnico administrativo que atua na Assistência Estudantil e 01 (um) técnico administrativo do setor pedagógico. A criação e constituição do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), no próprio Instituto, centralizam as políticas de atendimento específico aos alunos.

Destaca-se que a criação dos Napnes é prevista na Política de Assistência Estudantil do Ifes já em 2011, conforme Resolução do Conselho Superior nº 19/2011, de 09.05.2011, enquanto um dos programas de apoio à pessoa com necessidades educacionais especiais (PNEEs). As ações de assistência estudantil sugeridas pela regulamentação devem ter como prioridade fundamental viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico do aluno é prioridade fundamental. No item de Programas universais, tem lugar o programa de apoio à pessoa com necessidade educacional especial, que incentiva a criação de Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), a fim de viabilizar levantamento dos educandos com necessidades educacionais especiais existentes na Instituição, orientá-los quanto aos seus direitos e proporcionar a discussão, por meio de palestras, orientações e reuniões, com a comunidade acadêmica, para construir uma cultura inclusiva na Instituição (Ifes, 2011, p. 17).

No âmbito das políticas implementadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), para o efetivo atendimento às pessoas com necessidades específicas, data-se em 25 de abril de 2013, a primeira Ata da Reunião do Napne, onde se identifica a Portaria nº 23/2012 de sua criação. Anos mais tarde, após um extenso debate coletivo que teve início ainda em 2014, tem-se a Portaria nº 1.149, de 24 de maio de 2017, do Ministério da Educação, que homologou o Regulamento da Organização Didática (ROD) do Ifes, dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), nas modalidades Presencial e a Distância.

Nessa direção, uma vez que o Ifes desenvolve Educação Profissional e Tecnológica nos níveis de formação inicial e continuada de trabalhadores; de educação técnica de nível médio e de educação superior, o cenário de abrangência do atendimento aos alunos é um desafio complexo, de demandas teóricas, administrativas, pedagógicas e materiais, de cunho multidisciplinar, no cotidiano de três turnos de ensino (manhã, tarde e noite), com aproximadamente 1.300 estudantes presenciais e 800 alunos na modalidade de educação à distância (EAD), a compreensão da abordagem multifatorial e intersetorial da inclusão na realidade do Ifes, na territorialidade de um

campus em zona rural, se explicita quando, de fato, assume-se a defesa conceitual e política de um princípio: a justiça cognitiva. Nas palavras de Santos (2007, p.77), destaca-se:

Em suma, a minha tese é que a cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia literal das *amity lines* que separavam o Velho do Novo Mundo. A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal.

Vislumbra-se, portanto, não uma nova pedagogia proposta pelo ROD para a prática de inclusão de alunos no ensino superior, mas o contexto de luta histórica contra a injustiça que demanda outra epistemologia que altere os argumentos de emancipação do conhecimento em direção à justiça social, no Ifes. Com esta compreensão, a leitura e apreensão da regulamentação se estabelecem como porta de acesso à justiça cognitiva, com os que não ouvem, ou não andam, não enxergam, mas produzem conhecimento. Para isto, transgride-se o sentido restrito e, por vezes, esvaziado da expressão “responsabilidade social”, ampliando-o ao horizonte de justiça cognitiva. O propósito da ressignificação é produzir um novo paradigma para se enxergar o outro “com necessidades específicas”, não se apropriando novamente desse outro, como um lugar comum, familiar; mas, ao contrário, constituir um lugar de pensamentos e compreensões em disputa. Afinal, quem assume efetivamente, no cotidiano das práticas de inclusão, a educação de alunos surdos no ensino superior, segundo o Regulamento da Organização Didática (ROD)? É a comissão do Napne, em sua constituição de apoio, ou a gestão ampla do Ifes, que assume o funcionamento e garante a realização da organização político-pedagógica do campus, em todas as modalidades de ensino?

Para isso, lê-se:

Art. 4 O Ifes, convicto de sua responsabilidade social e em respeito das disposições legais vigentes, concede atendimento educacional especializado para Pessoas com Necessidades Específicas (PNE), atendendo ao princípio da igualdade, como meio de garantir o acesso e a permanência dessas pessoas na Instituição.

§ 1º Para fins deste Regulamento, consideram-se Pessoas com Necessidades Específicas os alunos com deficiências provisórias ou permanentes, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dentre os quais:

I. alunos com deficiência – aqueles que têm impedimentos provisórios ou de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

II. alunos com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restritas, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo discentes com autismo, psicose infantil e síndromes do espectro do autismo;

III. alunos com altas habilidades/superdotação – aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

§ 2º Para usufruir dos serviços e benefícios específicos citados no caput deste artigo, as Pessoas com Necessidades Específicas deverão ter sua necessidade específica devidamente identificada e caracterizada junto ao Napne (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas) do campus ao qual o curso está vinculado, que poderá solicitar informações ou laudos complementares e concederá o direito citado ao aluno.

A compreensão do oferecimento de ensino nas modalidades presencial e a distância a discentes com necessidades específicas, como descritos acima, não se esgota na letra da legislação, mas perpassa todo o Instituto e, não apenas, um núcleo, como o Napne, gestor de serviços e sem a identidade de setor ou departamento. De igual forma, a estrutura física do campus, em sua totalidade, integra para todos os turnos e profissionais, as características do campus em questão, o de Cachoeiro de Itapemirim, localizado em área rural. A atuação em redes, portanto, em um mesmo campus, materializa na aridez de um mesmo terreno físico a ressignificação concreta de práticas de inclusão dentro de uma fazenda, com 10.000 m² de área verde, com sedimentação rochosa.

O Ifes localiza-se em uma fazenda, num bairro de vocação ligada às indústrias de extração mineral, devido às jazidas de material orgânico próprias à produção de rochas ornamentais. Nesta realidade de difícil acesso, pois fora do centro logístico da capital do Estado do Espírito Santo e da Reitoria do Ifes, em Vitória, o Núcleo de

Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), enfrenta um aparelhamento político e cultural no município alheio à política de inclusão homologada pelo Ifes. Uma questão centraliza a discussão para a acessibilidade e atendimento aos alunos que chegam ao campus Cachoeiro de Itapemirim, é a escassa rede de transporte público regular e disponível. As intercorrências deste cenário são muitas, entre elas identifica-se: o tempo prolongado de locomoção ao campus, durante o dia e à noite, de espera pelos ônibus, nas estradas sem iluminação, sinalização e em precárias condições de uso. Embora o tráfego de caminhões das indústrias de pedras e alimentos tome grande parte das rodovias no entorno do campus e no município de Cachoeiro de Itapemirim, a disputa entre pedestres e veículos automotores é desigual e violenta, com vários acidentes registrados. Em consequência, transitar até o Ifes pode traduzir uma situação de vulnerabilidade social. Esta realidade adensa o conjunto de desafios para a inclusão, uma vez que a opção do transporte particular contratado por algumas famílias exclui da esfera pública a solução de um direito que deflagra mais uma cisão entre o público e o privado: o direito ao transporte urbano de qualidade, por meio de credenciamento estudantil.

As Resoluções nº 34/2017 e n º 55/2017: a efetivação da inclusão de discentes surdos

Aprofunda-se o enfrentamento da inclusão de discentes no Ifes, no ano de 2012, com o ingresso de um aluno surdo no Curso Técnico concomitante de Informática no turno diurno. Esta matrícula gera a necessidade de atendimento específico para este discente, pois o recurso básico para garantir a comunicação com ele não existia, ou seja, um profissional capacitado na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entretanto, a inobservância legal, neste episódio, não impediu o discente de concluir o curso médio. Diante do contexto de necessidade imediata, o campus contratou o intérprete de LIBRAS, como contrata um professor substituto, com o uso de um código de vaga de um professor afastado para capacitação.

No ano de 2015, este mesmo aluno reingressa ao Instituto no Curso de graduação em Sistemas de Informação, no mesmo turno. Neste retorno, observa-se

certo reflexo do acolhimento recebido pelo discente durante o curso técnico e o incentivo para alçar qualificação maior com o acesso ao ensino superior. Neste contexto já havia uma expectativa de efetiva contratação de um profissional intérprete e tradutor de LIBRAS para o campus, por meio de concurso público, para os discentes surdos de graduação. A contratação do profissional, então, se efetiva neste mesmo ano.

Apesar do histórico de criação do Napne e do arcabouço legal que veio subsidiar o desenvolvimento e a atuação da educação inclusiva, só a partir das Resoluções nº 34/2017 e nº 55/2017, do Conselho Superior do Ifes, é que foram estabelecidas diretrizes operacionais para número de atendimento das pessoas com necessidades específicas (PNE), bem como instrumentos de identificação, acompanhamento e certificação das PNEs, respectivamente, e que vem se efetivando lentamente ou mais precisamente neste ano de 2018.

No que tange à Resolução nº 34/2017, esta define concretamente o conceito de necessidade educacional específica; seu público alvo e sua caracterização; as formas de identificação e atendimento desse público. Nessa direção, consolidou-se o papel articulador do Napne junto ao setor pedagógico, coordenadorias de curso, docentes e demais profissionais especialistas e de apoio para garantir o acesso, permanência e êxito do discente com necessidades educacionais específicas na educação profissional.

Referentemente à Resolução nº 55/2017, esta estabelece os elementos procedimentais para operacionalizar a identificação, o acompanhamento e a certificação dos alunos com necessidades especiais (NE), ou seja, “o como fazer” a rotina de atendimento. Assim, a Resolução apresenta uma série de anexos que subsidiam as ações e registros a serem efetuados ora coletivamente, ora individualmente pela equipe e profissionais envolvidos no processo de educação especial.

Ambas as Resoluções do Conselho Superior do Ifes, ampliam o contexto de estudo e aprofundamento da reflexão para a efetivação de uma nova epistemologia em direção à alteração da injustiça social global: como assumir o atraso de atendimento às pessoas com necessidades específicas, e suas graves consequências, se desde a Constituição de 1988 e a LDB, de 1996, elas estão inseridas no direito à educação? Além disso, como sustentar o discurso legal de educação inclusiva no ensino superior, no Ifes,

diante dos desafios e fragilidades de recursos materiais, humanos e financeiros do Napne? Enquanto as respostas não chegam da estrutura de fomento federal, recorre-se à avaliação inicial e ao diálogo com os discentes surdos.

Diante do exposto acima, a institucionalização das diretrizes operacionais de inclusão no ensino superior só se deu a partir do final do ano de 2017 e o relatório de avaliação inicial (RAI) do aluno surdo, ingresso no Ifes em 2015 no Curso de Sistemas de Informação, foi realizado tardiamente pelo Napne, conforme orientação estabelecida pela resolução nº 55/2017. A caracterização desta contradição no atendimento ao aluno trouxe à luz uma lista de demandas em perspectiva de desafios institucionais para garantir e, não, fragmentar a avaliação inicial quando da matrícula no curso superior.

A partir, então, desta avaliação são identificados, anotados e observados os contextos de operacionalização das demandas relativas às necessidades de planejamento e adaptações junto ao aluno, tradutor e intérprete de libras, docentes, coordenadoria dos cursos e coordenação pedagógica. Esta prática inicial rompe com o tratamento fragmentado e visualiza a presença e atuação da comissão do Napne, no campus Cachoeiro de Itapemirim, no trânsito entre o enfrentamento das demandas cotidianas e o diálogo com os alunos surdos que estão atualmente no Ifes. A luta pela efetivação de uma política ampla por parte de toda a gestão e setores do Instituto, ao assumir a inclusão de alunos surdos, com o Napne, deflagra uma cooperação institucional que aos poucos se estende ao grêmio estudantil onde as turmas com alunos surdos estão representadas, ao grupo de estagiários voluntários que atendem dois discentes surdos semanalmente em apoio complementar, às turmas regulares do ensino superior, que têm a disciplina de Libras na modalidade a distância (EAD) e aos coordenadores de curso. Assim, da coordenação do Napne elabora-se um Plano de Metas com questões pontuais para a garantia do atendimento aos alunos surdos e, mais amplamente, aos estudantes com outras necessidades específicas, segundo a Portaria nº 1.149, de 24 de maio de 2017 (Art. 4º), do Ministério da Educação, que homologou o Regulamento da Organização Didática (ROD), já citada neste artigo.

No Plano de Metas, têm-se grandes áreas de abordagem, nas adequações de curto, médio e longo prazo de operacionalização, tanto físico-estrutural quanto material

e de composição humana de especialistas e voluntários. Em reunião com a Direção geral e a Direção de Ensino do campus, defende-se:

a) Área físico-estrutural:

- Escrita de Memorando nº 36/2018 para solicitar a gestão do Ifes reestruturação da Sala do Napne e provimento de recursos;
- Escrita de e-mail para descrição dos itens de aquisição de Mobiliário – Código IRP 14/2017;
- Escrita de Memorando para solicitação de computadores para a Sala do Napne;
- Configuração do notebook do Napne para acesso de administrador à Tecnologia Informacional do campus Cachoeiro de Itapemirim;
- Participação no processo de Intenção de Registro de Preço - IRP para aquisição de placas de sinalização e piso tátil, o qual foi impugnado, mas está sendo refeito;
- Reunião com o engenheiro civil do campus e a responsável pelo patrimônio material, para organização de questões urgentes de acessibilidade do professor do Ifes que é cadeirante;
- Acompanhamento junto à Direção Geral e à Direção de Ensino o retorno das pontuações elencadas acima.

b) Área orçamentária:

- Inserir no plano de Custeio do campus Cachoeiro de Itapemirim uma cota de recursos para o Napne, a fim de contratar um Cuidador para os alunos surdos, conforme prescrição normativa (Resolução nº 55/2017);
- Inserir a compra de materiais para o Napne na mesma de cota de gastos;
- Inserir a rubrica Reserva de custeio para eventos do Napne na mesma cota de gastos do campus Cachoeiro de Itapemirim.

c) Área político-pedagógica e prática de ensino:

- Efetivação dos procedimentos indicados na Resolução nº 55/2017, conforme visualização abaixo:

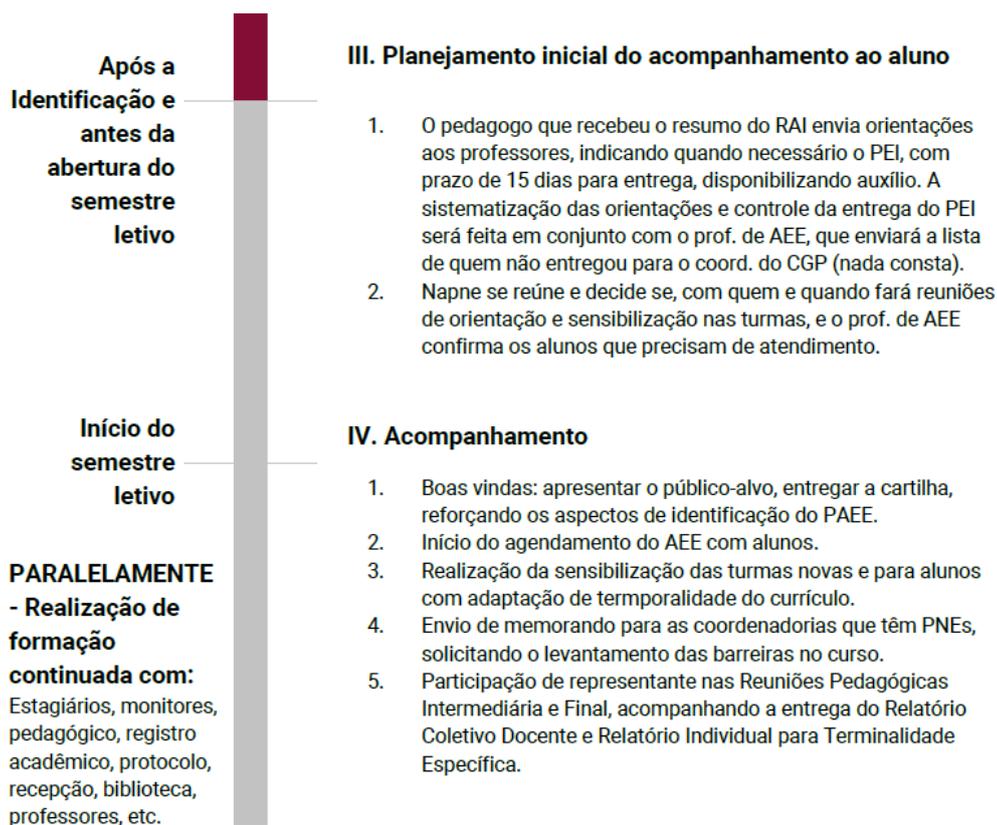


Figura 1: Destaque da Resolução 55/2017, p. 04.

- Trabalho do intérprete de Libras: Necessidade de planejamento do intérprete com os professores das disciplinas; revezamento com outro intérprete durante as aulas; conceituação para toda comunidade escolar da diferença entre interpretação e tradução.
- Levantamento de TCCs de alunos do Ifes com temas de inclusão, como o projeto em estudo do aplicativo de celular para surdos;
- Criação do Informativo do Napne para manter a relação com os Napnes do Ifes e de outros Institutos Federais, para divulgação de Tecnologias Assistivas (teclados, mesas e outros adaptados e produzidos para o ensino-aprendizagem);
- Dia de reflexão sobre a inclusão e deficiência (11 de outubro - Dia da Pessoa com Deficiência Física) e estudo dos próximos seminários de educação inclusiva (SEMEIA), como um marco de relação do Ifes com o município;

- Estagiário para o Napne: realizou-se a abertura do processo no Protocolo geral para solicitar um estagiário para o Napne. Caberá à Diretoria Geral homologar o processo e emitir parecer favorável.

Considerações finais

Ao se analisar o processo de inclusão de alunos com necessidades específicas, no ensino superior, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), compreende-se o contexto histórico que demarcou a presença da legislação para a inclusão em estabelecimentos públicos, na Constituição de 1986 e na LDB de 1996. Por outro lado, a ausência, no Instituto, de atendimento aos alunos com necessidades específicas. Entretanto, a partir do ano de 2017, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), recebe instruções específicas de atuação. Com isso, reconhece-se nas Resoluções do Conselho Superior do Ifes uma política intencional de inclusão, mas plena de desafios efetivos a consolidação da educação especial no ensino superior.

O argumento que ganha ênfase no contexto de desafios para o Napne aplicar as exigências legais é assumir a luta contra a injustiça, a favor da justiça cognitiva. Isso significa alterar a concepção assistencialista mutiladora tradicional e atuar enquanto núcleo de apoio à produção de um conhecimento permanente com e a favor dos historicamente vencidos e excluídos do sistema público. Mas como garantir o acesso e a permanência dos alunos no Ifes?

Sabe-se que as receitas para as práticas educativas existem, mas os ingredientes mudam a partir do enfrentamento de uma realidade de inclusão de alunos com necessidades específicas no ensino superior, na zona rural e de acesso com riscos de vulnerabilidade social. Então, para afinar a escuta, a vigilância e ação coletiva, pensa-se em quatro temas norteadores para a permanente inclusão de alunos com necessidades específicas no Ifes. São eles: a- **formação ampla**: encontros de estudo com outros Napnes, para avaliação dos Planos de Metas, redefinições político-pedagógicas e unidade metodológica no enfrentamento de demandas de expansão da inclusão dentro do Ifes; b- **equidade no processo de formação acadêmica**: mobilização interna,

extensiva e permanente dentro do campus Cachoeiro de Itapemirim a favor da equidade no processo de formação acadêmica dos discentes no Ifes, sem discriminação de qualquer natureza; c- **interdisciplinaridade**: contra a fragmentação e a automatização da abordagem de inclusão; d- **pesquisa bibliografia**: estudo sistemático para elaboração de documentos e registros de percurso das práticas educativas, como este artigo, com o propósito de garantir a produção acadêmica a respeito do tema educação que de tão velho, se transforma em renovo surpreendente, instigante e pleno de horizontes de justiça cognitiva e social ilimitadas.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

IFES. **Decreto Nº 3.298/99**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

IFES. **Portaria Nº 023/2012**. Disponível em:

<<https://gedoc.ifes.edu.br/visualizarDocumento/?d=L3Zhci9zb2xyL3NoYXJIL2JvbGV0aW0vQ2FtcHVzIC0gQ2FjaG9laXJvL0RHLzlwMTIvMDIvUG9ydGFyaWEgREcgLSBDYW1wdXMgQ2FjaG9laXJvIG7CuiAwMjMuMjAxMjAtIERlc2lnbmEgQ29taXNzW6NvIGRvIE5BUE5FLnBkZg==&inline>>

Acesso em: 13 de setembro de 2018.

IFES. **Resolução Conselho Superior do nº 34/2017**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento a alunos com necessidades específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Disponível em:

<https://ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_34_2017_-_Institui_diretrizes_operacionais_para_atendimento_alunos_necessidades_especiais.pdf>

Acesso em: 10 de setembro de 2018.

IFES. **Resolução Conselho Superior do nº 55/2017**. Institui procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com necessidades específicas do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Disponível em:

<https://ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identifica%C3%A7%C3%A3o_acompanhamento_e_certifica%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_com_Necessidades_Espec%C3%ADficas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

IFES. **Resolução Conselho Superior nº 19/2011**. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Ifes. Disponível em:

<[https://ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho_superior/2013/\(RES_CS_19_2011_Pol%C3%ADtica_Assist%C3%Aancia_Estudantil\).pdf](https://ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho_superior/2013/(RES_CS_19_2011_Pol%C3%ADtica_Assist%C3%Aancia_Estudantil).pdf)> Acesso em: 14 de setembro de 2018.

IFES/NAPNE. **Ata da 1ª reunião ordinária do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades**

Específicas do IFES campus Cachoeiro de Itapemirim. Realizada em 23 de fevereiro de 2012. Secretariada por José Maria Justo, coordenador do NAPNE.

SANTOS, B. de S. **Para além do Pensamento Abissal:** Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista NOVOS ESTUDOS. Cebrap, SP. N.79, nov. 2007, p. 71-94. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004. Acesso em: 04. Abr. 2012.

Data do envio: 24/05/2019.

Data do aceite: 13/12/2019.



A VOZ DO ALUNO E A ETNOGRAFIA: ABORDAGENS UTILIZADAS NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE VICTÓRIA NA AUSTRÁLIA

STUDENT VOICE AND ETHNOGRAPHY: APPROACHES USED IN THE VICTORIAN EDUCATION SYSTEM, AUSTRALIA

Adriane Matos Araújo¹³

RESUMO

Este artigo é parte dos resultados do estágio de doutoramento realizado na Universidade de Sydney na Austrália. O objetivo é compreender como o sistema educacional de Victoria utiliza a abordagem etnográfica e as imagens etnográficas na implementação do *Student Voice*. A metodologia deste estudo se deu em três fases: participação em workshop, visita à duas escolas e uma revisão de literatura. Percebeu-se que a imagem etnográfica torna-se uma forte aliada na construção de conceitos, teorias e ações que favorecem práticas educativas e gera registros documentais que podem ser revisitados e comparados em diferentes momentos. O *Student Voice* é compreendido neste artigo como uma abordagem que tem o potencial de mudar a cultura de uma escola e, ainda, mudar paradigmas educacionais.

Palavras-chave: Etnografia. Voz do estudante. Educação. Voz do aluno.

ABSTRACT

This article is part of the results of the doctorate sandwich at the University of Sydney in Australia. The purpose is to understand how the educational system of the Victoria uses the ethnographic approach and the ethnographic images in the Student Voice implementation. The methodology of this study took place in three phases: participation of this author in a workshop, visit to two schools and revision of literature. It was noticed that the ethnographic image becomes a strong ally in the construction of concepts, theories and actions that favor educational practices and generates documentary records that can be revisited and compared at different moments. Student Voice is understood in this article as an approach that has the potential to change the culture of a school and to change educational paradigms.

Keywords: Student voice. Ethnography. Student's voice. Education

¹³Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Educação pelo Programa de PósGraduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Doutoranda em Educação pelo ProPEd UERJ. Doutorado Sanduíche realizado na Sydney School of Education & Social Work na Universidade de Sydney na Austrália (Bolsista Capes). Associada ao grupo de pesquisa Etnografia e Exclusão em Educação do Proped/UERJ. Integrante do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU). Professora Substituta da Faculdade de Educação da UERJ nas disciplinas de Tecnologias e Educação, Avaliação da Aprendizagem, Práticas Pedagógicas de Avaliação, Didática e Estágios Supervisionados. Lecionou como Professora Externa no Curso de PósGraduação do Centro Universitário Augusto Motta. E-mail: adrianematosaraujo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte dos resultados do estágio de doutoramento¹⁴ realizado na *Sydney School of Education & Social Work* da Universidade de Sydney na Austrália no período de setembro de 2018 a fevereiro de 2019. Neste período, esta autora foi convidada pelo Prof.^o Roger Holdsworth da Universidade de Melbourne para participar de um workshop e para visitar duas escolas da cidade.

O workshop foi direcionado aos professores das escolas especiais da rede pública de ensino do departamento de educação do estado de Victoria na Austrália para dar continuidade ao processo de implantação da abordagem “*Student Voice*”¹⁵ na rede. As duas escolas visitadas na cidade de Melbourne em Victoria foram a *Mount Alexander College* e a *St. Charles Borromeo*, escolas regulares que aplicam de forma integral a abordagem do *Student Voice* no seu sistema de ensino.

O Prof.^o Roger Holdsworth é um especialista na abordagem *student voice* e foi convidado para participar do workshop com o objetivo de dar suporte aos professores que têm seguido as etapas do processo de implementação da nova abordagem em suas escolas. As escolas participantes do workshop estão trabalhando com estudantes com múltiplas deficiências físicas e intelectuais e para ampliar o atendimento educacional aos seus alunos, os professores têm explorado o que o *student voice* significa dentro de seu contexto - onde a suposição é frequentemente que esses alunos não têm capacidade de ter voz.

O Governo do Estado de Victoria na Austrália vem implementado nos últimos anos em todo o sistema de ensino público a abordagem *student voice*. Desde julho de 2018 tem sido intensificado os investimentos tanto a nível financeiro, quanto a nível

¹⁴ O estágio de doutoramento está inserido na pesquisa: "Etnografia e Exclusão: meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU) no período de 1984-2016". É o mesmo que doutorado sanduíche que se define como estágio no exterior e foi financiado pela CAPES. Tem por objetivo apoiar a formação de recursos humanos de alto nível por meio da concessão de cotas de bolsas de doutorado sanduíche no exterior às Instituições de Ensino Superior com cursos de Doutorado reconhecidos pela CAPES. <https://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-externo/programa-de-doutorado-sanduiche-no-externo-pdse>

¹⁵ “*Student Voice*” em português é traduzido como “voz do aluno”, mas optou-se manter o nome padrão em inglês no decorrer do texto.

pedagógico, sendo assim, tem sido realizado diversos encontros em formato de workshops com os professores representantes das escolas com intuito de proporcionar treinamento e acompanhamento no processo de implantação.

Como primeiro passo, o departamento de educação do governo de Victoria convidou seis escolas para participar de periódicos workshops chamados "Laboratórios de Aprendizagem". Nesses encontros os professores apresentam uns aos outros como vem acontecendo no desenvolvimento da abordagem *student voice* - com o objetivo de melhorar suas ações dentro da escola.

Durante a participação desta autora no Laboratório de Aprendizagem percebeu-se que a abordagem etnográfica foi utilizada como metodologia para melhor compreensão das vozes de seus estudantes. Os principais instrumentos da pesquisa etnográfica que foram aplicados foram, a escuta atenta do outro, a observação participante, a produção de imagens e as entrevistas.

O objetivo deste trabalho é compreender como o sistema educacional do estado de Victoria utiliza a abordagem etnográfica e as imagens etnográficas na implementação do *student voice*. Enquanto que, a questão do estudo é refletir "Que contribuições as imagens etnográficas trouxeram para a implementação do *student voice* no sistema de ensino do estado de Victoria?". Dessa forma visa contribuir nos estudos sobre ambas abordagens de pesquisa no campo da educação.

Desenvolver estudos como este que apresentam a aplicação do *student voice* no cotidiano escolar de uma rede de ensino, com o auxílio da etnografia, tem potencial para ampliar e inovar as ações pedagógicas e as discussões do campo educacional revelando outras abordagens além das práticas tradicionais conhecidas. Acredita-se que estudos como este fomentam as discussões para o desenvolvimento de uma escola participativa e de maior desempenho tanto para os estudantes quanto para os professores e toda comunidade escolar.

Este artigo está dividido em quatro partes, sendo a primeira onde revela os métodos utilizados para elaboração deste texto; a segunda parte fala brevemente sobre a abordagem *student voice*; a terceira parte mostra de forma concisa a abordagem

etnográfica e; a quarta parte retrata o uso das imagens etnográficas no sistema educacional de Victoria.

METODOLOGIA

A oportunidade de participar do programa de doutorado sanduíche permitiu a esta autora vislumbrar mais de perto como ocorre o processo de implementação da abordagem *student voice* em um sistema público de ensino. O desenvolvimento do estudo desmembrou-se em três fases:

- Fase 1 - Participação no workshop “Laboratório de Aprendizagem” realizado pelo departamento de educação do governo do estado de Victoria onde os professores estavam explorando a abordagem do *student voice* dentro dos seus contextos escolares.
- Fase 2 – Visitação de duas escolas do sistema público de ensino que já aplicam o *student voice* em suas práticas pedagógicas.
- Fase 3 - Revisitação do banco de dados do Núcleo de Etnografia e Educação (NetEDU) com o objetivo de fazer uma seleção, releitura e uma nova análise dos textos que tratam da etnografia em educação e do *student voice*. Foi selecionado para este estudo um livro e uma monografia produzida pelo grupo de pesquisa. (MATTOS, 2004; BARROS, 2017).

A partir dessas etapas, este artigo foi escrito com o intuito de compartilhar os processos iniciais de como um sistema de ensino pode implementar a abordagem *student voice* e como a etnografia pode cooperar nesse processo.

Inspirado em Santos (2019) este estudo compreende que, do mesmo modo que o artesão se apropria das técnicas que aprendeu e aos instrumentos que usa, assim o cientista pós-abissal¹⁶ recorre as metodologias, como nas palavras do autor: “criativamente e não mecanicamente” (p.216).

¹⁶Pensamento pós-abissal nas palavras de Santos (2019, p.203) -> “Num mundo em que o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado ainda dominam, o pensamento pós-abissal e a autoridade pós-abissal (isto é, relações de poder desiguais transformadas em relações de autoridade partilhada) apontam para um horizonte utópico. Apesar disso, em vez de se tratar de uma situação imaginada de forma abstrata sem

Buscou-se refletir uma experiência educacional e cultural que acrescentou na ampliação de uma perspectiva sobre outra estratégia pedagógica (abordagem *student voice*) de forma prática. Pois, entendeu-se que essa abordagem é uma forma de resistência a esquemas pedagógicos rígidos, isso acontece, por trazer o estudante para o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, faz lembrar as palavras de Santos (2019) quando ele declara: “o investigador pós-abissal [...] tem especial interesse em produzir e valorizar conhecimentos capazes de fortalecer a resistência contra a dominação” (p.223). E, ainda, pretendeu-se validar a eficácia e a amplitude da abordagem etnográfica como instrumento de análise de uma outra prática educativa e pedagógica. Esses resultados foram expressos em um relatório de atividades de estágio de doutoramento enviado e validado pelo órgão de fomento CAPES.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção será apresentado como o governo do estado de Victoria está desenvolvendo a implantação da abordagem *student voice*. Para isso, pretende-se brevemente falar sobre a abordagem *student voice* e de que como as escolas têm desenvolvido esse processo. Essas informações foram obtidas a partir de uma breve revisão de literatura, pela participação dessa autora em um workshop de treinamento dos professores da rede e a partir de visita realizada em duas escolas do sistema de ensino público. Esta seção também trará uma breve revisão de literatura sobre etnografia para compreender como essa epistemologia está contribuindo nas ações educacionais.

qualquer relação com a realidade atual, como acontecia com as utopias modernas, são princípios orientadores de ação social e política que se incorporam em lutas concretas”.

A Abordagem *Student Voice*

Esta subseção tem por objetivo mostrar brevemente o que significa a abordagem *student voice*, demonstrar o cotidiano de duas escolas que aplicam essa abordagem, a partir da visita realizada, e apresentar as principais discussões desenvolvidas no workshop elaborado pelo estado de Victoria.

De acordo com Roger Holdsworth (2018a) o principal foco da abordagem *student voice* é possibilitar maneiras diferenciadas de capacitação dos estudantes através da escuta de suas vozes, incentivo a autonomia e a participação ativa nas tomadas de decisões da escola. *student voice* é um termo amplo que indica “ouvir” o que os estudantes têm a dizer, buscando assim ativamente a sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Tem como destaque o envolvimento dos estudantes nas escolhas sobre o que e como eles aprendem, levando-as a participar de forma direta nas tomadas de decisões compartilhadas com o corpo docente tanto para decisões de ações em sala de aula como no contexto geral da escola.

As regulamentações que norteiam o sistema de ensino de Victoria na Austrália estão baseadas no “Gonski 2.0 Report¹⁷”, o documento recomenda a ação de práticas inovadoras de educação mais voltadas para a aprendizagem individual dos estudantes, visando dessa forma, uma reforma na educação australiana para o futuro. As escolas que estão no processo de implantação estão associadas ao Conselho Representativo dos Estudantes de Victoria (VicSRC¹⁸), que tem por objetivo implementar novas diretrizes educacionais a partir das experiências vivenciadas nas escolas diante da escuta dos estudantes. Entre tantas escolas associadas destaca-se aqui duas escolas: Mount Alexander College e St. Charles Borromeo, ambas foram visitadas por esta autora juntamente com o Prof.^o Roger Holdsworth, por ser conselheiro do VicSRC, ele circula entre as escolas para acompanhar e auxiliar nas atividades educacionais que priorizem ouvir o estudante.

¹⁷O relatório está disponível para mais informações pelo link: <https://www.education.gov.au/review-achieve-educational-excellence-australian-schools>

¹⁸Mais informações sobre este conselho pelo site: www.vicsrc.org.au

A escola secundária Mount Alexander College fica no bairro de Flemington na cidade de Melbourne, coordenada pelo Prof.^o Wayne Haworth que efetivamente aplica nas suas ações pedagógicas a abordagem *student voice*. Nesta escola, o próprio diretor conduziu a visita e apresentou cada espaço da escola apontando como as ações do *student voice* aconteciam na prática com apoio de todos os professores, funcionários, estudantes, pais e a comunidade desde o ano de 2016. O diretor informou que os estudantes desta escola escolhem o que vão estudar e juntamente com a equipe pedagógica planejam o conteúdo que será abordado e como serão abordados.

As salas de aula estão distribuídas pela escola de acordo com as disciplinas, sendo elas: sala de ciências que visa a realização de experiências práticas em laboratórios adaptados a partir dos conteúdos escolares estudados; sala de robótica que abarca os conceitos de matemática, física e de tecnologia para criação de novos projetos; sala de moda e artesanato que englobam conceitos de sociedade, padrões, diferenças e moda; sala de instrumentos musicais voltados ao desenvolvimento das habilidades musicais; sala de literatura como um espaço adaptado para exploração dos estudos literários, juntamente com os conteúdos da língua materna, no caso o inglês; sala de gastronomia que está voltada na valorização das comidas típicas da comunidade, uma vez que, a cidade tem em sua maioria imigrantes – trabalhando assim conceitos de tolerância social e afins; entre outros espaços para desenvolvimento de atividades físicas.

Além de conduzir a visita à escola, o diretor disponibilizou um material de publicação interna, que tem por objetivo informar à comunidade sobre as atividades realizadas pelos estudantes dentro da escola. Para o diretor, o empoderamento dos estudantes está no centro da construção do método pedagógico, reforça ainda que entre muitas atividades realizadas pelos alunos no ano de 2018, o Festival da Primavera foi um destaque. Neste evento os estudantes tiveram um papel importante no planejamento e na organização do Festival e puderam mostrar maneiras criativas de produzir conhecimento diferenciado e provaram também sua capacidade organizacional para conduzir o evento.

Em uma entrevista com o jornal on-line "*The Age*¹⁹" em 30 de abril de 2018, o diretor da escola Prof.^o Haworth disse que as mudanças ocorridas levaram a um maior engajamento dos estudantes e, assim, melhoraram os resultados e, inclusive, a reputação da escola. Ele ressalta que ao ouvir a voz dos estudantes valoriza-se o desenvolvimento de diferentes habilidades, incluindo o pensamento crítico, a criatividade, o empreendedorismo e a colaboração mútua. Relata ainda, que em apenas dois anos, as matrículas cresceram, aumentando quase o dobro, e a expectativa para 2019 é de que elas aumentem ainda mais.

A segunda escola visitada foi a Escola Primária St Charles Borromeo uma escola integrada ao sistema de ensino católico que fica situada em uma área periférica do subúrbio de Melbourne. A professora Sue Cahill - coordenadora da Equipe do Bem-Estar Estudantil da escola - juntamente com um aluno do 6^a ano que pertence a uma equipe chamada "Equipe de Ação Estudantil" conduziram a visita à escola. Eles focaram em informar sobre como as equipes de professores e estudantes trabalham no cotidiano das práticas educativas. A partir da abordagem do *student voice*, essa Equipe de Ação Estudantil inclui estudantes interessados em participar do debate para juntos decidirem sobre um determinado assunto de interesse ou que esteja trazendo algum incômodo ou preocupação na escola. Juntos investigam sobre o problema, planejam estratégias e implementam ações para fazer a diferença na questão e buscam soluções ativas, inclusive campanhas que podem ser divulgadas por peças ou jograis – no dia da visita estava acontecendo a performance dessa equipe comunicando à comunidade escolar sobre a igualdade de gênero.

Essas ações são desenvolvidas em conjunto com a equipe de bem-estar estudantil organizada pelos professores e professoras da escola que articulam as ações de acordo com as questões do currículo. A escola tem estado ativa por muitos anos em capacitar, construir e ouvir as vozes dos estudantes, e atualmente está muito envolvida com as propostas da Equipe de Ação Estudantil com intuito de construir

¹⁹Entrevista completa pode ser acessada pelo site: <https://www.theage.com.au/national/victoria/how-victorian-principals-responded-to-the-gonski-2-0-report-20180430-p4zchz.html>

relacionamentos respeitosos entre a comunidade escolar, particularmente em torno de estereótipos de gênero. Essa ação também acontece em parceria com uma “comunidade de prática” de nove escolas católicas com foco em ampliar e conduzir novas abordagens e ações em seus espaços escolares (Cahill, 2018).

Apesar de algumas escolas da rede, como as citadas acima, já estarem desenvolvendo a abordagem *student voice* em suas ações educativas há alguns anos, oficialmente o departamento de educação do estado de Victoria iniciou em julho de 2018 a implementação geral da abordagem *student voice* no sistema de ensino. Para isso vem investindo com iniciativas que geram recursos financeiros e pedagógicos para o desenvolvimento profissional dos professores e professoras da rede pública de ensino. Desde então, o departamento vem organizando uma série de workshops denominados "Laboratórios de Aprendizagem" para representantes de professores das escolas participantes. Existem seis desses laboratórios de aprendizagem, em diferentes áreas e com características diferentes. Especificamente, o workshop que esta autora participou teve um foco nas escolas especiais que atendem estudantes com múltiplas deficiências físicas e intelectuais. Esse laboratório foi organizado com os seguintes objetivos:

- Compartilhar o progresso e as oportunidades de aprendizagem compartilhadas;
- Clarificar e planejar os próximos passos;
- Conscientizar a política instituídas às Escolas Especiais.

Nesse workshop realizado em 13 de novembro de 2018 reuniram-se os representantes das escolas especiais de toda a cidade de Melbourne. Anteriormente, os professores e professoras já haviam participado de um outro encontro que os ensinou sobre a Etnografia como metodologia para ouvir e explorar as vozes de seus estudantes. Com o conhecimento adquirido sobre os instrumentos da Etnografia, iniciaram suas atividades de investigação dentro de suas escolas. Eles foram encorajados a começar a desenvolver um pequeno projeto de pesquisa que eles chamaram de 'protótipo' e, a partir daí, iniciaram algumas intervenções para construir um espaço na escola onde as vozes dos estudantes fossem ouvidas e suas necessidades atendidas. Eles usaram a entrevista aberta; registraram as imagens das entrevistas e do cotidiano escolar para

pós-análise em equipe; relatavam em “cadernos de campo” situações que julgavam importante pensar; aos estudantes que tinham dificuldades para se expressar oralmente utilizaram recursos visuais para que eles se expressassem; entre outras ações. Dando continuidade ao treinamento, este segundo workshop proporcionou para cada escola a oportunidade de apresentar os facilitadores e as barreiras que eles vivenciaram durante a implementação da abordagem *student voice* e com esses dados juntos planejarem os próximos passos.

Ainda no workshop, Roger Holdsworth ministrou a palestra intitulada "*Student Voice and Agency in Victoria and Internationally: an introduction*". Nesta palestra, o professor apontou os diversos encontros internacionais que tem acontecido pelo mundo, onde se estuda e se valoriza a voz do estudante como uma abordagem que possui três intenções principais: ouvir a voz, dar autonomia e estimular a participação dos estudantes com intuito de fomentar questões escolares em diversos níveis, tanto em sala de aula, como na escola e até mesmo no sistema de ensino (Holdsworth, 2018a). Segundo o professor, com a implementação da abordagem *student voice* essas intenções (voz, autonomia e participação) podem ser transformadoras diante de um sistema de ensino tradicional e melhorar três posicionamentos escolares:

- A prática docente;
- O engajamento estudantil;
- Os processos de aprendizagem.

Em um artigo posterior, Holdsworth (2018b) delineou as dimensões estruturais desses conceitos e intenções que seguirão descritos no quadro abaixo.

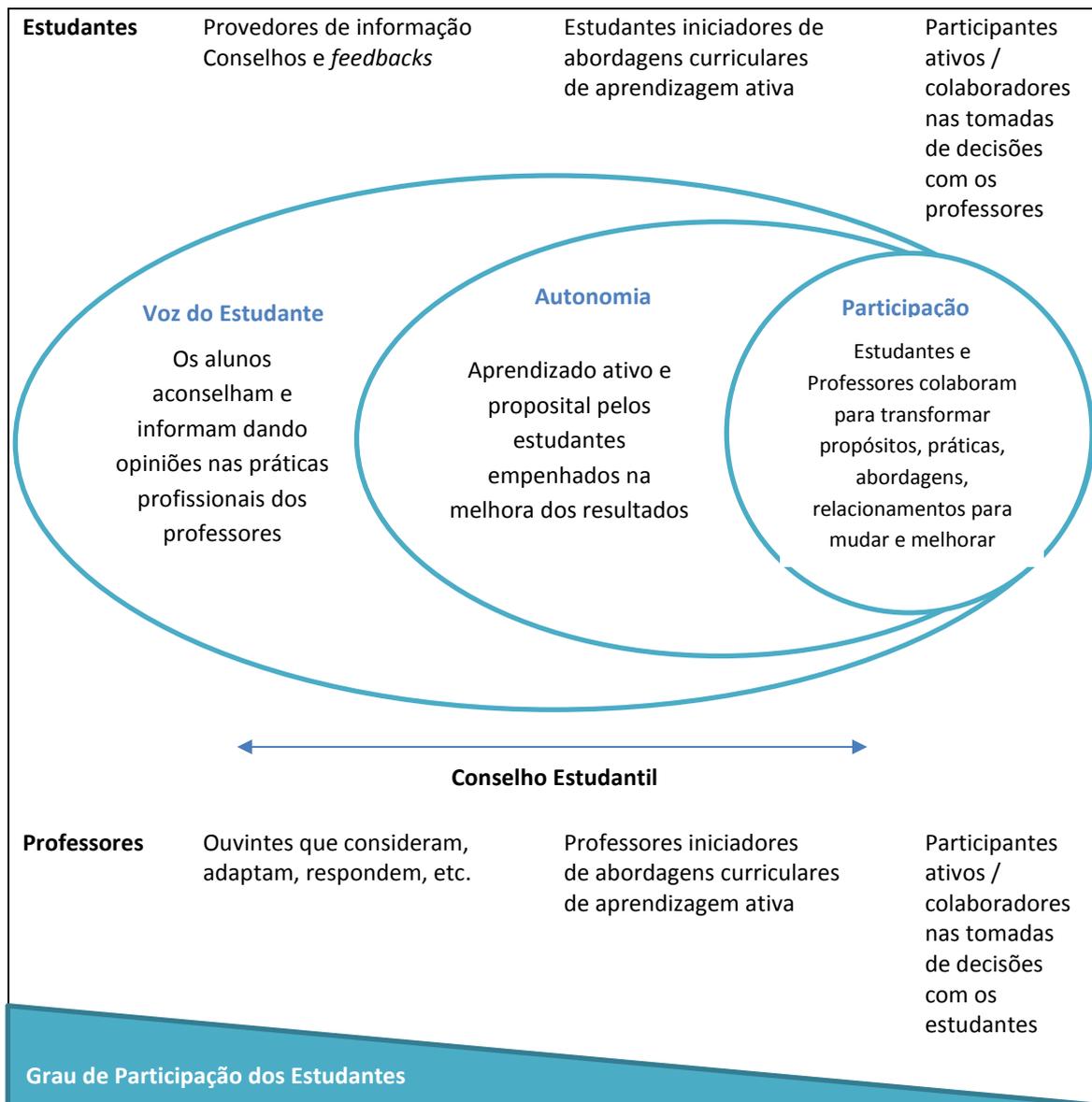
1- Quadro- Dimensões Estruturais

	Dimensão Do Estudante	Dimensão Estrutural	Resultados
Voz Do Estudante	Maior capacidade e disposição para formar pontos de vista, defende-los e argumenta-los.	Maior capacidade e disposição de outros agentes da escola em ouvir e agir em resposta às vozes dos estudantes.	Mudanças nas práticas de outros agentes da escola (ex. Professores), a fim de melhorar os resultados para todos.
Autonomia Do Estudante	Maior capacidade e disposição para planejar e tomar atitudes.	Maior capacidade e disposição das escolas e outras organizações educacionais para abordar os problemas e preocupações da sociedade.	Mudanças de políticas, práticas, ações e atividades a fim de melhorar o mundo onde vivem.
Participação Do Estudante	Maior capacidade e disposição dos estudantes para tomar decisões compartilhadas com os outros.	Maior capacidade e disposição de sistemas para incluir os estudantes na tomada de decisão compartilhada.	Mudanças nas decisões e práticas do sistema de ensino para melhorar os resultados para todos.

Fonte: Holdsworth, 2018 b [tradução nossa]

Diante disso, entende-se que o objetivo principal em permitir aos estudantes expressar sua voz, desenvolver sua autonomia e estimular sua participação é construir os processos educacionais inclusivos em colaboração entre estudante e professores, a fim de trazer melhores resultados para a comunidade escolar. Holdsworth mostrou essa reflexão de forma ilustrativa em um diagrama que explica o processo de participação inclusiva dos estudantes e as responsabilidades deles e dos professores, segue a seguir.

2- Quadro – Processo de Participação



Fonte: Holdsworth, 2018 a [tradução nossa]

Holdsworth (2018a) mostra neste diagrama que a 'voz do estudante' pode ser entendida como orientadora e modificadora das práticas pedagógicas dos professores, ao passo que a intenção da 'autonomia estudantil' (que inclui e se baseia na 'voz') possibilita as ações dos estudantes, os papéis dentro da aprendizagem que melhoram diretamente seus resultados e a 'participação dos alunos' (com base na 'voz' e na 'autonomia') fornece uma comunidade colaborativa de tomadores de decisão, onde todos aprendem juntos. O entendimento exposto no diagrama corrobora com o

trabalho de Cook-Sather (2009) onde ela diz que a escola pode incentivar os estudantes a serem autônomos e a pensarem sobre a reforma da educação (participação) a partir da perspectiva deles.

Barros (2017) explorou em sua monografia a perspectiva de Cook-Sather sobre o *student voice*, onde ela aponta que a autora acredita que os estudantes e professores: "assumem riscos juntos; aprendem juntos; e nunca param de escrever, rever e reler suas próprias histórias de alunos, bem como os professores" (p.21). Cook-Sather (2009) destaca a importância a respeito da tomada de decisão compartilhada entre professores e estudantes, uma vez que o processo tem dois lados: o ensino e a aprendizagem. Para Barros (2017), as vantagens apontadas por Cook-Sather são a participação efetiva dos estudantes no centro do processo escolar, e estas são numerosas ; entre elas , destacam-se:

a consciência de quando, por que e como consultar os estudantes com mais eficiência; a criação de um compromisso formal para continuar a desenvolver diferentes oportunidades de consultoria; e, usar os resultados para o progresso do espaço educacional (p. 23).

Entende-se que apoiar e habilitar a voz do aluno é uma abordagem que precisa ser aplicada em um movimento reflexivo constante, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem flui em uma transição constante e as mudanças devem ser vistas, revisadas e aplicadas constantemente de forma prática.

A Abordagem Etnográfica

O principal objetivo desta subseção é falar brevemente sobre as principais ferramentas que são aplicadas no desenvolvimento da pesquisa etnográfica em educação. A etnografia tem como destaque ouvir o discurso, ouvir o "outro", buscar compreender a maneira de pensar do "outro", e analisar como eles entendem o seu mundo e, assim, produzir conhecimento. Desta forma, a etnografia abre espaço para receber e perceber as pessoas como elas são (MATTOS, 2015, notas de aula). Assim,

este tipo de epistemologia tem sido amplamente utilizada na pesquisa educacional e no caso do sistema de ensino de Victoria, como vimos acima, foi aplicada para compreender a realidade cotidiana dos estudantes nas escolas que estão em processo de implementação da abordagem *student voice*.

Segundo Erickson (2004), o etnógrafo leva ao campo um ponto de vista teórico, juntamente com um conjunto de questões explícitas ou implícitas para proteger a realidade investigada. Suas perspectivas e questões podem mudar durante o trabalho de campo, mas o pesquisador chega ao campo com suas suposições e, a partir do próprio campo, a investigação começa. Entendendo que, é melhor fazer o processo de pesquisa refletir de forma a informar e fortalecer a intuição inicial, em vez de reforçá-la.

Pesquisadores com amplo trabalho em etnografia de sala de aula como Erickson (2004) e Mattos (2011) apontam que, no decorrer da pesquisa e escuta do outro, o etnógrafo precisa considerar pelo menos cinco aspectos da ação que se quer observar: o aspecto particular, o seu âmbito geral, o significado do presente discurso, o seu significado social e a descrição densa sobre a escuta e a observação. Este último aspecto, a descrição densa (Geertz, 1989), é corroborado por inúmeros autores da etnografia por seu valor significativo no trabalho etnográfico. Através desse tipo de narrativa, a ação objetiva da fala e seus significados manifestados pelos sujeitos pesquisados ganham vida. Ou seja, se o etnógrafo pode descrever a cena que envolve uma ação de forma clara, incluindo aspectos particulares ao cobrir aspectos gerais, eles serão capazes de transportar o leitor para o evento que eles estão descrevendo, e, assim, cumprindo o seu papel em revelar a realidade vivida pelos sujeitos da ação.

Descrever a interação face-a-face requer uma análise cuidadosa, especialmente em ocasiões sociais, para identificar em que ponto da relação de poder a pessoa está falando e / ou como identificar o significado do tom de voz utilizado. Para Mattos (2004), a importância dos registros audiovisuais é a oportunidade que eles oferecem para desenvolver um olhar mais detalhado sobre os registros que estão disponíveis ao pesquisador após a pesquisa de campo, permitindo a revisão do trabalho

realizado. Ou seja, os registros documentados são elementos fundamentais desse tipo de pesquisa.

Erickson (2004) fala sobre a registro de som e imagem, com esse registro é possível ampliar as possibilidades de análise do pesquisador, mais do que a capacidade cognitiva pode alcançar. Desta forma, pode-se captar informações que não teria sido possível antes. O autor também fala sobre o registro audiovisual, onde essa forma de registro amplia as possibilidades de análise do comportamento, quando em uma interação o ouvinte está respondendo diretamente ao discurso do falante utilizando o corpo e gestos para essa interação.

Este registro de campo ou imagens produzidas ajudam o pesquisador a lembrar e refletir sobre as ações e falas ocorridas. No caso da sala de aula, a etnografia se encaixa de forma peculiar nas pesquisas que estudam o cotidiano e as questões socioeducacionais pois presta a atenção às ações globais e depois para às formas específicas de interação face-a-face. Erickson (2004) em seus estudos etnográficos da sala de aula, sugere uma revisão geral do material registrado para só então delimitar os focos considerados importantes à luz do objetivo da pesquisa. Para delimitar esses focos, são estabelecidos códigos de tempo que permitem retornar ao evento e aprofundar as análises a partir desses indicadores. Fazem parte da análise de dados, desde um simples olhar até um movimento do corpo. O foco do pesquisador se dá após ele detalhar as múltiplas possibilidades de análise.

Para Erickson (2004), o uso do registro de som e imagem permite a flexibilidade de verificar as imagens por diversos mecanismos: para trás, em diferentes velocidades, sem som, apenas com imagem ou vice-versa. O autor apresenta ainda alguns princípios que devem ser levados em conta quando se utiliza imagens como o foco da análise: o primeiro é a ocorrência dos eventos, diz respeito ao momento que os gestos e as palavras se fundem e ocorre uma comunicação anunciada. Por exemplo, o ato de se levantar para tentar falar e ser interrompido. Esse gesto pode expressar que o assunto está sendo excluído do processo de comunicação. O segundo princípio busca compreender as regras que regulam a ação, ou seja, como elas acontecem de acordo com o momento-espaco-tempo e como elas podem ser analisadas. Outro exemplo,

quando uma professora diz: "Não posso falar com todos falando ao mesmo tempo". Esta fala pode expressar uma sanção em um dado momento e em outro uma regulação de uma brincadeira que ela mesma propôs à classe.

E finalmente, o autor explica que o princípio da normalização de formas ambíguas, palavras, comunicações e eventos cotidianos podem ser interpretados de maneiras diferentes, dependendo da idade, do grupo ou de outros fatores. No entanto, por muitas vezes, as regras sociais são pouco claras para o pesquisador, por isso é importante a revisitação dos dados continuamente para minimizar as incoerências.

Nessa direção, em etnografia, ao manter-se o ritmo estável e atento às vozes dos sujeitos estudados, o diálogo, a conversa aberta e a oportunidade de ouvir fazem parte do cenário que enquadra o olhar do pesquisador. Segundo Mattos (2014), a etnografia é um processo de aprendizagem que informa sobre formas de ver e agir no mundo. Na medida em que a etnografia é entendida como tal e seus princípios são aplicados, ela se tornará reflexiva de suas práticas e formas de responder, modificando suas interações na pesquisa e no seu dia a dia.

Madison (2005) acrescenta que o etnógrafo crítico move-se de algo que é, o que pode ser, e resiste às diferentes formas de controle. Nesse viés, a etnografia incorpora os ensinamentos de Erickson sobre a pesquisa etnográfica e a de Freire sobre a dialética na educação. Mattos (2011) expande essa ideia dizendo que a etnografia explora novos temas que orientam o objeto de estudo, a fim de redescobrir caminhos, redefinir hipóteses e construir interpretações. No campo da pesquisa estão as possibilidades de criar um novo conceito de realidade, ou seja, procura-se reconhecer o que ainda não é conhecido.

Nesse contexto, a produção de conhecimento é delimitada por etapas e limites dos conhecimentos coletados no campo da pesquisa, especialmente aqueles que são estabelecidos a partir das interações do sujeito e do objeto de seu conhecimento. A partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador, a pesquisa etnográfica em educação amplia as perspectivas, principalmente, nos estudos de grupos desfavorecidos e na vulnerabilidade socioeducativa, construindo uma fotografia do campo estudado, permitindo a consolidação de teorias e análises.

Diante disso, entende-se que a etnografia foi uma aliada na implementação da abordagem do *student voice* no sistema de ensino de Victória pois seus instrumentos ajudaram aos profissionais à construir seus projetos, ou como eles chamaram, seus protótipos para que a voz dos estudantes pudessem ser ouvidas, analisadas e interpretadas. A etnografia foi adaptada ao processo de implantação como metodologia e seus recursos de pesquisa foram instrumentos para construção de um material que orientasse os profissionais das escolas e da rede de ensino a repensarem práticas pedagógicas e políticas públicas partindo do sujeito pesquisado.

O uso da Imagem Etnográfica nos estudos do sistema de ensino de Victória

As subseções anteriores mostraram o sentido de ambas as abordagens, o *student voice* e a etnografia, permitindo assim uma melhor compreensão sobre os principais conceitos e conexões entre elas. Nesta subseção apresentar-se-á a maneira que os professores e professoras da rede de ensino de Victoria se apropriaram da etnografia como metodologia e, especificamente, como as imagens etnográficas produzidas durante a observação participante cooperaram com a continuidade da implementação do *student voice*.

Os professores e professoras realizaram seus trabalhos preliminares pautados no método etnográfico e durante o workshop - realizado em 13 de novembro de 2018 - compartilharam uns com os outros as suas principais ações e de que forma se apropriaram da abordagem etnográfica e das imagens etnográficas produzidas durante o processo de observação e escuta dos estudantes. Vale lembrar que, o sistema de ensino de Victoria optou em utilizar a etnografia como método de pesquisa para que a equipe de professores pudesse conhecer as questões do cotidiano escolar e trazê-las para o processo de análise com intuito de articular novas medidas pedagógicas tendo a voz do aluno como cerne da análise. Eles acreditam que ao utilizar os instrumentos etnográficos podem obter novas informações sobre seus alunos.

Em seus relatos, durante o workshop, os professores e professoras destacavam que estavam aprendendo a se apropriar do método etnográfico como uma ferramenta

de inspiração e que a aplicação dos instrumentos estava gerando um ambiente de confiança entre eles e os estudantes, por permitir que eles se expressem de forma natural.

A primeira ferramenta utilizada pelos professores em suas pesquisas foi a entrevista. Os professores e professoras fizeram entrevistas abertas, que eles denominaram de "Pergunta Por que" - ou às vezes - "Cinco porquês". Durante a observação ou durante as atividades com os estudantes, eles realizaram algumas entrevistas que iniciavam com uma pergunta a respeito de suas preferências; depois que os alunos respondiam à pergunta, o professor adicionava o "Por quê?" e continuava fazendo isso até que ele sentisse que entendeu o real significado das respostas dos alunos.

Mattos (2004) descreve em seu livro, onde apresenta os textos de Erickson, que no trabalho de campo etnográfico, as entrevistas são conduzidas informalmente e o pesquisador pode fazer algumas perguntas sobre as ações que estão sendo realizadas, ou fazê-las imediatamente depois. Segundo Erickson, o principal objetivo da entrevista é fornecer evidências que possam confirmar ou não as inferências sobre os pontos de vista dos participantes em estudo, com base na observação participante dos sujeitos investigados. Segundo os relatos dos professores, os resultados das entrevistas geraram oportunidades valiosas para ouvir e compreender o que os estudantes queriam fazer na escola e quais atividades de aprendizagem mais interessavam a eles. Percebe-se que esse resultado foi particularmente valioso, por se tratar de um contexto em que esses estudantes eram frequentemente considerados "sem voz", ou "sem interesse" ou até "sem expressão", e jamais houve outro momento em que se ouviu suas preferências, pontos de vista ou vozes.

A segunda ferramenta utilizada pelos professores e professoras em suas pesquisas foi o registro de imagens. Eles geraram registros de áudio, vídeo e fotografia das atividades realizadas pelos e com os estudantes. Esses registros tinham diferentes focos, entre eles: compartilhar as produções e as atividades realizadas pelos estudantes com a comunidade escolar em geral; analisar o desempenho e a implementação da

abordagem *student voice* dentro da escola; e, por fim, analisar e entender o que essas imagens emergentes do campo de pesquisa queriam dizer.

Nos estudos de Mattos (2004), a autora aponta que Erickson defende que um dos objetivos da etnografia em educação é revelar o significado social da fala ou da atividade dentro da sala de aula, além de seus significados referenciais. Corroborando com a atitude dos professores e professoras que buscaram extrair do material produzido no campo os significados que os estudantes deram ao processo de produção de conhecimento e o que esperam da escola.

Com o material produzido e a partir da análise dele, a equipe de professores aproveitou os resultados das análises e as imagens etnográficas geradas no campo para desenvolver um material específico onde compartilharam com a comunidade escolar os benefícios e o desenvolvimento da nova abordagem de ensino destacando o protagonismo dos estudantes, incluindo os alunos com necessidades especiais. As imagens produzidas foram interpretadas com os outros professores envolvidos no processo de análise e, quando possível, também eram analisadas com os estudantes. A partir daí, o resultado das análises eram transformados em materiais em formato de pequenos livros e manuais com intuito de publicar e disseminar a produção dos estudantes e o que tem emergido nesta nova abordagem de ensino. Destaca-se ainda, que uma das escolas envolvidas neste workshop, tem sido ativa na fabricação de uma série de publicações lideradas e produzidas pelos estudantes onde eles ilustram a capacidade, em vez da incapacidade, dos estudantes (Gaff, 2018). A equipe de professores frisou que ficou convicta que ouvir seus estudantes tornou-se uma prioridade e, assim como, divulgar suas vozes e expressões.

Durante o workshop, as atividades realizadas pelos estudantes foram apresentadas entre o grupo de professores através das imagens produzidas durante a pesquisa, sendo em forma de slides, pequenos livros ou manuais de atividades. No workshop anterior, os professores juntos definiram as estratégias para conduzir as entrevistas e para produzir os registros de imagem. O grupo relatou que inicialmente houve uma preocupação considerável de que esses recursos etnográficos definidos não fossem adequados ao nível intelectual e de aprendizado dos estudantes envolvidos. Por

esse motivo, os professores definiram que se fosse necessário haveria uma adaptação ao uso padrão instituído à realidade dos estudantes pesquisados, daí a vantagem de terem registrado as imagens para adaptarem novos recursos, se necessário. Durante o processo da pesquisa, os registros de imagem e as entrevistas foram sendo analisadas e os procedimentos foram adaptados de acordo com o interesse e a capacidade dos estudantes envolvidos, mantendo assim, as opiniões e as necessidades dos estudantes sempre no centro do processo do ensino e da aprendizagem. Dessa forma ampliou-se a consolidação de novos métodos que partiam dos próprios estudantes.

Para compartilharem integralmente o processo uns com os outros no workshop, o grupo de professores apresentou as imagens etnográficas do campo através de slides, portfólios, fotópticos, manuais ou pequenos livros reunidos por eles e produzidos pelos próprios alunos para ilustrarem as etapas de todo o processo e apontarem possíveis necessidades de adaptação para que toda a equipe acompanhasse o passo a passo das etapas, incluindo fragilidades e ganhos.

Ao final do workshop, uma reflexão interessante surgiu durante um momento de discussão, quando uma professora falou, para todos os participantes, sobre o que ela chamou de “Reflexões Etnográficas”. Ela descreveu o valor que a etnografia e seus instrumentos têm tido em fazê-la refletir sobre sua ação pedagógica. Ela relatou que, depois de estudar os dados do campo, principalmente ao analisar as imagens etnográficas, descobriu o quanto precisa se atentar mais profundamente aos seus alunos, disse ainda, como é importante permitir que suas vozes sejam ouvidas - e como ela ficou surpresa com o que os alunos tinham a dizer e as suas concepções de si mesmos como aprendizes. Com esse trabalho, ela compreendeu que pôde cooperar mais efetivamente com eles na construção de conhecimento que faça sentido para os seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conexão entre as abordagens *student voice* e a etnografia revela um interessante potencial nas dimensões mais amplas do processo de ensino e

aprendizagem dentro da escola e da sala de aula a partir da escuta e da interpretação do que os estudantes têm a dizer e a contribuir. Desta forma, temos a chance de entender e interpretar o que o estudante quer e o que ele espera da escola, corroborando com os estudos de Mattos (1996), onde ela aborda a perspectiva "bottom-up". Trata-se de uma dimensão de análise de baixo para cima, que considera como topo da análise aquele que muitas vezes é considerado a base da pirâmide, levando em conta outras representações de poder. Com essa perspectiva, é possível fazer da escola um lugar de construção ativa de conhecimento sobre a ótica dos 'sujeitos' da educação, os estudantes.

O uso da imagem etnográfica oferece uma oportunidade para rever o que não poderia ser percebido durante a observação participante ou realizado por atividades dentro do campo. As imagens tornam-se documentos de pesquisa que enriquecem as análises interpretativas associadas com outras produções de dados do campo estudado. Diante disso, percebe-se que a imagem etnográfica torna-se uma forte aliada na construção de conceitos, teorias e ações que favorecem práticas educativas e gera registros documentais que podem ser revisitados e comparados em diferentes momentos. Com o avanço da tecnologia digital na indústria da imagem, o uso de imagens no campo de pesquisa vem sendo aprimorado. Isso facilita o trabalho de pesquisadores que podem usar o registro de imagens de diferentes formas e perspectivas e, podem ainda, armazená-los de maneira segura. As imagens podem ser revisitadas, reestudadas, reinterpretadas, reanalisadas e comparadas com novas descobertas em novas pesquisas, cooperando substancialmente com novos estudos, uma vez que o processo educacional é dinâmico e transitório.

O *student voice* é compreendido neste artigo como uma abordagem que tem o potencial de mudar a cultura de uma escola, mudar paradigmas educacionais onde os estudantes ensinam aos professores, onde eles estão dizendo o que eles querem estudar e aplicando suas escolhas de forma construtiva e eficiente em seu cotidiano escolar. O material produzido a partir da abordagem etnográfica, em destaque, as entrevistas, as imagens etnográficas e a análise em grupo contribuíram diretamente para a implementação da abordagem *student voice* no estado de Victoria. Essa conexão

revelou um potencial para revolucionar o sistema educacional de Victoria e, de fato, pode fazê-lo onde quer que seja implementado.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. H. F. de. **O Papel do Educando em Estudos Sobre “Student Voice” na pesquisa de Alison Cook-Sather**. Monografia, 2017, UERJ.

CAHILL, S. **Student Voice leads change in Respectful Relationships**. Connect 234, December 2018 (on-line at: <https://research.acer.edu.au/connect/vol2018/iss234/>)

COOK-SATHER, A., et al. **Learning from the student's perspective: A sourcebook for effective teaching**. Paradigm, 2009.

GAFF, L. **Wanna ...** Connect, 230. April 2018. (on-line at: <https://research.acer.edu.au/connect/vol2018/iss230/>)

HOLDSWORTH, R. **Student voice, agency, participation**. Connect, 229. February 2018. (on-line at: <https://research.acer.edu.au/connect/vol2018/iss229/>)

HOLDSWORTH, R. **Thinking about ‘agency’**. Connect, 233. October 2018. (on-line at: <https://research.acer.edu.au/connect/vol2018/iss233/>)

MANEFIELD, J., COLLINS, R., MOORE., MAHAR, S., & WARNE, C. **Student voice: a historical perspective and new directions**. Victoria. Dept of Education. Office for Education Policy and Innovation at: <https://trove.nla.gov.au/work/153066936?q&versionId=217780420>

MATTOS, C.L.G. de. **Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre "Dificuldades Educacionais" entre Jovens de Áreas Rural e Urbana do Estado do Rio de Janeiro UFF/INEP (1991-1996)**. Relatório de Pesquisa. UFF/INEP. 1996.

MATTOS, C. L. G (org). **Etnografia na Educação: textos de Frederick Erickson**. Rio de Janeiro: Netedu. E-book, 2004.

SANTOS, B.S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 1ªed. 2019. 478p.

Data de envio:08/04/2019

Data de aceite:13/12/2019

CALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE SUS ACTORES²⁰
QUALIDADE EDUCACIONAL: UM OLHAR DO SEUS ATORES
EDUCATIONAL QUALITY: A LOOK FROM ITS ACTORS

Sandra C. Buitrago R²¹
Maria Virginia M. Dazzani²²
Ingrid A. Buitrago Rivera²³
Giovana Zen²⁴

Resumen

La presente investigación aborda los significados sobre calidad educativa a partir de la perspectiva simbólica de un grupo de profesores universitarios, desde el enfoque socio-cultural Vigotskyano. En ella se prioriza al docente como sujeto de pesquisa, comprendiendo cómo el profesor universitario en Colombia define la calidad educativa y la analiza a partir del contexto de su universidad. Para tal efecto, se entrevistan dos grupos de profesores (de una universidad pública y una privada), además, de un grupo focal para cada tipo de universidad. A partir de los hallazgos de ésta, se aportan elementos para la re-significación de la calidad educativa trascendiendo los preconceptos teóricos establecidos a lo largo de los tiempos.

Palabras claves: Calidad educativa. Educación Superior. Significados. Socio-cultural.

Resumo

A presente pesquisa aborda os significados da qualidade educacional sob a perspectiva simbólica de um grupo de professores universitários, a partir da abordagem sociocultural Vygotskiana. Nele, o professor é priorizado como sujeito de pesquisa, entendendo como o professor universitário na Colômbia define a qualidade da educação e a analisa a partir do contexto de sua universidade. Para esse fim, dois grupos de professores (de uma universidade pública e uma privada) são entrevistados, bem como um grupo focal para cada tipo de universidade. A partir dos resultados deste, elementos para re-significação da qualidade da educação fornecem transcender os preconceitos teóricos estabelecidos ao longo do tempo.

²⁰Parte da tese de doutorado em Educação financiado pela Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). Texto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE: 75501317.7.0000.5531

²¹Maestría en Educación en la Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia. Doctoranda en educación en la Universidad Federal de Bahía, UFBA, Brasil. Bolsista CAPES. sandra.carolina@ufba.br

²²Doctora en educación. Profesora Asociada a la Universidad Federal de Bahía, Salvador, Brasil. Investigadora del Programa de Posgrado em Psicologia y Educación. dazzani@ufba.br

²³Maestría en Educación en la Universidad Federal Fluminense (UFF). Miembro del Grupo de Investigación *Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão*. andreabuitragorivera@gmail.com

²⁴Doctorado en Educación en la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Profesora Adjunta de la facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía. giovanacristinazen@gmail.com

Palavras-chaves: Qualidade educacional. Educação superior. Significados. Sociocultural.

Abstract

The present research addresses the meanings of educational quality from the symbolic perspective of a group of university professors, from the Vygotskian socio-cultural approach. In it, the teacher is prioritized as a research subject, understanding how the university professor in Colombia defines educational quality and analyzes it from the context of his/her university. For this purpose, a group of professors from a public and a private university are interviewed, as well as a focus group for each type of university. Based on the findings of this, elements for the re-signification of educational quality are transcended, transcending the theoretical preconceptions established over time.

Keywords: Educational quality. Higher education. Meanings. Socio-cultural.

Introducción

El presente artículo indaga los significados que los profesores universitarios construyen sobre la calidad educativa, pues últimamente una de las palabras más utilizadas sobre todo en el ámbito educativo es calidad. Se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones y calidad en el trabajo, la mayoría de las veces sin precisar qué se entiende por calidad o desde qué enfoque se utiliza este término, o como lo menciona Peirce (1984) en su teoría semiótica, la comunidad en general les asigna a sus mundos simbólicos diferentes significados y maneras de actuar. La variedad de teorías y definiciones que se formulan sobre calidad educativa dependen lógicamente de los intereses, experiencias y perspectivas que se asumen en cada caso, lo que ocasiona una evidente falta de consenso. Se puede decir que el término calidad es un concepto relativo, que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional, y al mismo tiempo subjetivo pues va a depender mucho de la cultura en que éste se desenvuelve (GIRALDO, ABAD e DÍAZ, 2005).

La insuficiente teoría sobre calidad y el atolladero para poder llegar a un consenso entre las distintas audiencias implicadas, impiden determinar una definición de este concepto que sea aceptada de forma unánime (DE MIGUEL DIAZ, 1995). Se sabe que todos los signos que rodean al mundo varían en términos de calidad y al mismo tiempo todos difieren en su apreciación. Aunque se viven momentos en los que la

“cultura de la calidad” constituye algo más que una simple moda, se debe reconocer que su significado es subjetivo para cada interpretante, al igual que para otros conceptos como por ejemplo el de belleza, por lo que es difícil efectuar una definición satisfactoria para todos (DE MIGUEL DIAZ, 1995).

El debate sobre los desafíos de la calidad han sido siempre un reto en la profesión académica, pues se reconoce que la educación se ha convertido en una importante fuente fértil de producción de conocimientos, de ahí que se les hayan asignado nuevas tareas a las instituciones educativas y en particular a la universidad, por su creciente responsabilidad en formar la fuerza más calificada de la sociedad.

De modo que, se identifica el papel del docente como el actor principal en quien recae la calidad educativa que plantea el Ministerio colombiano de Educación Nacional (MEN); sin embargo, gran parte de estos docentes no están dotados de los mecanismos y condiciones necesarias para ejercer esta labor, en primer instancia porque las políticas contemplan solo la idea exógena de la labor docente profesor (evaluaciones, rutas de mejoramiento, caracterización institucional, auditorias, visitas, certificación, etc.) y se abandona por completo la idea endógena del profesor (sentimientos, presiones, relaciones interpersonales, significados, perspectiva simbólica, incentivos socio-afectivos, formación profesional y personal, etc.), por lo que surge la siguiente pregunta de investigación ¿cuáles son los significados sobre calidad educativa que tienen un grupo de profesores universitarios en Colombia?.

Para ello se considera pertinente indagar esta situación desde la interpretación que hacen los docentes sobre el significado de calidad educativa, quienes son los actores primarios de este contexto. Analizando también la influencia del significado con la realidad inmersa en la que se encuentra la población objeto (universidad), cuya finalidad permita conocer la incidencia que tiene el significado dentro de una determinada cultura académica bajo el abordaje de las corrientes literarias trabajadas para la presente investigación. Profundizando especialmente en las categorías teóricas de significados según Peirce (1984); la psicología cultural desde la perspectiva semiótica de Jaan Valsiner trabajada en su más reciente libro “An Invitation to Cultural Psychology” (2014), y el enfoque socio-cultural de Vygotsky.

Los trabajos de Charles Peirce, constituyen el aporte más característico a la teoría de la significación. Peirce plantea que los signos pueden ser arbitrarios en el comienzo (principalmente signos de las lenguas humanas) componiendo solo una parte de la esfera total de los signos (los lenguajes) (MERRELL, 2012). El concepto Peirciano de signo consiste de un representamen (llamado con frecuencia signo) que se relaciona con un objeto (que puede ser un acto o acontecimiento) para que sea de hecho un signo, también se relaciona con un tercer término al que Peirce llama de interpretante (que es el responsable por engendrar el significado de signo) (MERRELL, 2012). El modelo más fundamental de la tricotomía de Peirce está compuesto por íconos, índices y símbolos. Los iconos se parecen a los objetos con los cuales se relaciona, los índices se relacionan con sus objetos por alguna conexión natural, y la relación entre los símbolos y sus objetos se da por el uso habitual del signo y de acuerdo con una convención cultural. Los símbolos más ejemplares y comunes son aquellos del lenguaje.

Por su parte, Valsiner (2014) fundamentándose en elementos de la semiótica de Peirce, por ejemplo, su conocida concepción trídica de signo, objeto e interpretante, desarrolla sus reflexiones abarcando, entre otras temáticas, las cargas de afectividad implícitas en las mediaciones semióticas humanas; la cognición inconsciente y la modularidad de la mente, la construcción semiótica que entrelaza pasado, presente y futuro, y que contribuye a la génesis de la subjetividad en su relación con la intersubjetividad y su vínculo ineludible con la vida inter-psicológica de la cultura. Así, la psicología cultural se propone estudiar las variadísimas maneras en las que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y transmutan la psique humana (VALSINER, 2014). Es el estudio de las formas como el sujeto se constituye en una permanente interrelación con el otro, en el marco de los sistemas culturales que rigen las prácticas sociales en un momento histórico dado. La psique no se da sino en una cultura particular y es esa cultura la que confiere su particularidad, considerando la cultura como un sistema de conocimiento que proporciona un modelo de realidad, a través del cual se da sentido a nuestro comportamiento.

A partir de lo anterior, es como se plantea la conciencia del significado del concepto desde sus actores para construir significados alternos al término calidad educativa y darle otros sentidos a su práctica; y se discute el rol que los docentes tienen para desempeñar la reflexión y la acción para el logro de esta meta, desde el enfoque socio cultural Vigotskyano, ya que en la mayoría de los discursos y revisiones teóricas que argumentan este concepto lo hacen desde una lógica empresarial. Una de las tesis centrales del enfoque socio cultural es que la conciencia se forma y se transforma en el curso de actividades humanas. De acuerdo con Rodríguez (2010, p 3), “Estas actividades, que se realizan socialmente, se caracterizan por estar mediadas por herramientas y signos que son productos de la cultura y por estar históricamente situadas”. Estos significados se convierten en el conjunto de herramientas que se usan para construir nuestra realidad y actuar sobre ella. Una vez que el sujeto se apropia de ellos, estos significados comienzan a mediar su pensamiento y su forma de solucionar problemas (Karpov, 2003), por ello, la comprensión de éstos es una condición necesaria para una práctica reflexiva, crítica y emancipadora.

Sobre la base de lo expuesto, es relevante para esta investigación en curso, abordar la perspectiva del concepto de calidad educativa desde la reflexión sociocultural y del sentido endógeno del docente de educación superior. Así, el enfoque socio-cultural tiene como premisa fundamental la idea de que para comprender la conciencia humana es necesario conocer las formas de actividad en las que se constituye, los instrumentos (concretos y simbólicos) con los que realiza dicha actividad, y las formas sociales en que se aprende el uso de esos instrumentos y su valor para transformar el medio ambiente y las condiciones de vida (RODRÍGUEZ, 2010), lo que quiere decir, que la percepción o significados de las personas entorno a algún hecho o fenómeno es producto de la vida en sociedad, a través de los signos y símbolos compartidos para realizar las actividades que dan sentido a su realidad. Para Rodríguez (2010), la perspectiva socio-cultural no sólo establece el significado de la palabra como unidad de análisis para el estudio del pensamiento, sino que establece la elaboración de sentido subjetivo como unidad de análisis para la comprensión de la acción humana al considerar los motivos, la afectividad y la emotividad implicados en los actos de pensamiento.

El enfoque socio-cultural encamina a mirar más allá de lo evidente, a situar las acciones humanas en su contexto histórico y a examinar las condiciones que llevan a la producción de conocimientos. Sólo desde una óptica que presuponga lo dicho como esencia de las producciones humanas, se puede interrogar el significado de las palabras y las representaciones de la realidad que se expresan en ideas y conceptos.

Por otro lado, también es importante reconocer que la literatura sobre el tema de calidad se ha direccionado hacia el análisis, estipulación y relación de indicadores de calidad que establecen diferencias entre los niveles iniciales, intermedios, superiores y universitarios. No obstante, no se puede inferir un solo significado, aún más si ese significado parece enajenarse de la dimensión socio-cultural del concepto y lo presenta como una categoría natural, acabada e indiscutible.

Ante este panorama, es pertinente problematizar el concepto de calidad educativa, analizar críticamente los supuestos en que se sostiene y los procedimientos que se utilizan para darle validez, y proponer significaciones alternas. Es así como en este proceso, la perspectiva socio-cultural ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para realizar esta importante tarea (RODRÍGUEZ, 2010).

Metodología

El diseño metodológico se fundamenta desde el método cualitativo bajo el enfoque socio-cultural o también llamado histórico-cultural de Vygotsky, relacionado con la antropología y la psicología social.

En este orden de ideas, se parte de que la presente investigación es empírica puesto que Cerda (2013) considera la experiencia sensorial como única fuente del saber, afirmando que todo conocimiento se fundamenta en la experiencia y se adquiere a través de la misma. Asimismo, aborda como eje fundamental el estudio de caso, porque comprende en profundidad la realidad social y educativa cuyo propósito es establecer un marco de trabajo para la discusión y debate entre docentes. La modalidad de estudio será estudio de caso intrínseco que, según Stake (1998), son casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión

del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés.

La recolección de datos se lleva a cabo a través de grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Los grupos focales permiten al investigador obtener una noción general del grupo a abordar y conocer las opiniones o actitudes mediante la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sienten cómodos y libres de hablar y comentar sus percepciones. Según Sampieri (2014), en los grupos de enfoque existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema; algunos autores los consideran como una especie de entrevistas grupales que consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas a través de la interacción, donde el objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos y cómo se construyen grupalmente significados. Creswell (2005) indica que el tamaño de los grupos varía dependiendo del tema: en esta investigación se trabaja con cuatro docentes porque se aborda una temática multi interpretativa y subjetiva donde se requiere de la visión específica de esta población. Para Sampieri (2014), el grupo focal es una técnica de recolección de datos, la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) y tiene su origen en las dinámicas grupales, muy socorridas en la psicología. El formato de las sesiones consiste en reunir un grupo de personas para trabajar con los significados, conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la presente investigación. Basándose en la teoría de Sampieri (2014), se siguen los siguientes pasos para realizar el grupo focal:

1. Se determina según el desarrollo de la investigación, dos sesiones del grupo focal: una sesión con el grupo de profesores de la universidad privada y otra sesión con el grupo de profesores de la universidad pública, cada una compuesta por cuatro docentes. En tal caso, no se pueden fusionar los dos

grupos por dificultades geográficas ya que cada uno se encuentra en diferentes ciudades.

2. El perfil de los individuos son docentes de tiempo completo con experiencia mínima laboral en la institución de educación superior de cuatro años y nivel de formación (especialista y/o magister).

3. Se organiza la sesión en un lugar confortable, silencioso y aislado. Los participantes deben sentirse tranquilos y relajados.

4. Se elabora el reporte de la sesión, el cual incluye principalmente:

- Datos sobre los participantes (edad, género, nivel educativo y todo aquello que es relevante para el estudio).
- Fecha y duración de la sesión (hora de inicio y terminación).
- Grabación en audio.

En un segundo momento se aplican entrevistas semiestructuradas que permiten más profundidad y aclarar cualquier duda o inquietud generada en el grupo focal, facilitando identificar el conocimiento del entrevistado, determinar mejor qué piensa realmente el entrevistado, respuestas no esperadas o apreciaciones adicionales no comentadas en el grupo focal; por ello, permite una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información. La entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (JANESICK, 1998).

Después, se llevarán a cabo en un segundo momento entrevistas semiestructuradas a cuatro profesores, basadas en una guía de preguntas en la que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos; estas se usan comúnmente como herramientas para recolectar datos cualitativos y cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad y obtener mayor información (SAMPIERI, 2014).

Resultados y Discusiones iniciales

La pertinencia de la postura teórica elegida permitió comprender y analizar los significados que construyen los profesores universitarios sobre el tema de calidad educativa. Nos encamina a mirar más allá de lo que aparentemente es “evidente”, a situar las acciones humanas en su contexto histórico, y a examinar las condiciones que llevan a los profesores a la construcción de dichos significados.

Tabla 1 - Esquema de análisis de los significados detectados en el discurso de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas de la universidad privada y de la universidad pública

Objetivo	Algunos significados mencionados
OB3	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación ● Reivindicación de la labor docente/ empoderamiento de su conocimiento y campo profesional ● El profesor universitario debe ser un transformador de vidas, empático y mediador
OB1	<ul style="list-style-type: none"> ● Calidad educativa ● Dar respuestas a criterios del MEN/ pruebas estandarizadas
OB2	<ul style="list-style-type: none"> ● Singularidades del sector público y privado ● Reconocimiento social de los maestros. Dar garantías donde el docente se sienta cómodo y tranquilo en su proceso de docencia, investigación e incluso en su proceso de gestión
OB4	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausencia de las humanidades en los currículos ● Proyectos de nación que reconozca a los seres humanos como ciudadanos ● Políticas públicas de calidad

Fuente: Creación propia

Dentro de este contexto, el significado de calidad solo se puede repensar desde su realidad, su puesta en práctica, para transformar su significación y construir un sentido nuevo. Por ello, comprender el origen y significado del concepto, sus acepciones y las prácticas que lo convierte en actividad que regula la educación, son una condición necesaria para la transformación de la realidad que ha conformado. De modo que, la concepción de la calidad de educación tiene una profunda connotación social, ideológica y política enmarcada por el contexto de la región en el que los profesores se desenvuelven.

En síntesis, la calidad tendría que estar asociada con las respuestas que dé la academia, que dé el sistema educativo, frente a las necesidades del país, aportando soluciones que impacten al país. De modo que existe la urgencia de empoderar más a los profesores que a la burocracia, esto supone que la autonomía que se les otorgue ha de ser el motor que los impulse a diseñar, dinamizar y gestionar una mejor calidad educativa. Desde esta perspectiva, el discurso de estos profesores, es en conjunto un proceso de empoderamiento, es decir, el camino por el cual ellos se convierten en actores primordiales a través de organizarse, de imaginar lo que sería para ellos el ideal de calidad educativa, de discutir y trabajar por este objetivo, de tomar decisiones, de autogestionar su propio proceso de mejora y eliminar prácticas y políticas contradictorias.

En términos generales, el problema de la calidad no reside en los docentes, sino en el sistema con el que opera la universidad. Sin embargo, también se ve con toda claridad cómo la solución sí depende gran parte del equipo de docentes, siempre y cuando este equipo sea capaz de modificar el sistema. Entonces, mejorar la calidad de la educación significa orientar los esfuerzos hacia las personas.

Conclusiones

Es un hecho que en la actualidad los entes encargados de la regulación, evaluación y seguimiento de la calidad, aún no se toman en serio el concepto de calidad educativa en la educación superior, prevaleciendo primero los intereses personales de las organizaciones mercantiles, que de la formación del ser humano como tal, de ese mismo modo, la educación se enfrenta a un sin número de exigencias del siglo XXI con condiciones laborales, institucionales y reglamentares del siglo XIX; es de este modo como la presente investigación en curso comprende la estrecha relación entre la experiencia profesional docente con su significado de calidad, analizando dichos procesos de construcción de significado y su incidencia en la práctica, estableciendo la repercusión que tiene el contexto educativo social y cultural en la percepción e ideales de los maestros. Por ende, se pretende dignificar el rol docente y a partir de los hallazgos

de ésta, aportar elementos para la re-significación de la calidad educativa trascendiendo los preconceptos teóricos establecidos a lo largo de los tiempos, focalizando la calidad de la educación desde la perspectiva endógena, especialmente a partir de la perspectiva del profesor.

Es importante aclarar que cuando se habla de significados, no se hace referencia a la teoría, sino a los saberes, creencias, valores que ayudan a prefigurar el hacer que un profesor realiza como docente, ya que se puede decir que, de acuerdo con como el educador signifique su práctica, es la forma como la realiza (VERGARA, 2005). No es posible que el profesor haga cosas que desconoce, que no están en su conciencia, porque los significados están asimilados a sus esquemas previos. A partir de un sistema teórico nuevo no es posible, de manera prescriptiva, configurar la práctica de manera distinta (SACRISTAN, 1988), es necesario entender la absoluta interdependencia y articulación entre significado, conocimiento, conciencia y mentalidad con acción y con el saber hacer del educador. Desde esta perspectiva, la práctica educativa “es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social” (SACRISTAN, 1988, p. 35).

Referencias

- CERDA, H. **Los elementos de la investigación**. tercera. ed. Bogotá: El buho LTDA, 2013.
- CRESWELL, J. **Diseño de investigación. Aproximaciones**. Buenos Aires: Sage, v. III, 2005. p. 143-171.
- DE MIGUEL DIAZ, F. M. La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. **Cuadernos de Sección**, Medellín, p. 29-51, 1995.
- DUQUE, P. C.; GARCÍA, P. S. ; LABAO, T. M. **Nuevos retos de la profesión docente. II SEMINARIO INTERNACIONAL RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente)**. Barcelona: FODIP, 2010.
- GIRALDO, U.; ABAD, D.; DÍAZ, E. **Consejo Nacional de Acreditación**, 2005. Disponible em: <http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf>.
- JANESICK, V. **"Stretching" exercises for qualitative researchers**. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- KARPOV, Y. Vygotsky's doctrine of scientific concepts: Its role for contemporary. In: KARPOV, Y. **Vygotsky's educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 65-82.

MERRELL, F. **Semiótica de Charles S. Peirce hoje**. [S.l.]: Unijuí Esoterismo , 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Educación de calidad para la prosperidad**, 2011.
Disponivel em: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-259478.html>>.

RODRÍGUEZ, W. El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 10, n. 1, p. 1-28, Abril 2010. ISSN 1409-4703.

SACRISTAN, J. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.

SAMPIERI, R. **Metodología de la investigación**. sexta. ed. Mexico D.F.: M.C. GRAW HILL Education, 2014.

STAKE. **Investigación con estudio de casos segunda**. Madrid: Morata, 1988.

VALSINER, J. **An Invitation to Cultural Psychology**. London: SAGE, 2014.

VERGARA, M. Significados de la práctica docente que tienen los profesores. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2005.

Data de envio:18/04/2019

Data de aceite:13/12/2019

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UMA INTERVENÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES²⁵

HOME PEDAGOGICAL CARE: A CRITICAL – REFLECTIVE INTERVENTION TRAINING

Giovanna Mara Ciampi Costa Barroso²⁶

Paulo Pires de Queiroz²⁷

RESUMO

A investigação objetivou organizar um minicurso crítico-reflexivo sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar que seja voltado a professores atuantes com alunos público-alvo da Educação Especial inclusiva num município da região da Zona da Mata de Minas Gerais. Para o alcance do objetivo, adotou-se um modelo metodológico organizado em etapas de diagnóstico, intervenção e avaliação. A organização da atividade respondeu à demanda de informar o professor da educação especial sobre a importância da inclusão e da reflexividade crítica na construção de um APD eficaz, pensado para uma escola humanística. Espera-se que este estudo possa contribuir a um lacunar estado da arte sobre uma importante, porém ainda pouco conhecida, modalidade de ensino inclusivo. **Palavras-chave:** Atendimento pedagógico domiciliar. Reflexividade Crítica. Docência escolar. Inclusão.

ABSTRACT

The research aims to design a critical-reflexive mini-course about Home Pedagogical Care (HPC) with teachers working with students targeting inclusive special education in a Minas Gerais town. This way, a methodological model was adopted, organized in stages of diagnosis, intervention and evaluation. The activity responded to the demand to inform the teachers about the importance of inclusion and critical reflexivity in the construction of a humanistic HPC. This study may contribute to the state of the art about an important, but still little known, inclusive school-education modality.

Keywords: Home teaching care. Critical Reflection. School Teaching. Inclusion.

²⁵ Artigo elaborado com base na pesquisa de mestrado concluída pelo CMPDI/ UFF, sob a orientação do professor Dr. Paulo Pires de Queiroz

²⁶ Mestre em Diversidade e Inclusão – CMPDI – UFF, Psicopedagoga, Professora AEE e Atendimento Pedagógico Domiciliar Prefeitura de Juiz de Fora – MG. E-mail: giovannaciampibarroso@hotmail.com. Telefone: (32) 99909-7373

²⁷ Cientista Social e PhD em Filosofia e Humanidades. Professor e Pesquisador Adjunto do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento – SSE, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense – UFF. E-mail: ppqueiroz@yahoo.com.br . Telefone: (21) 99767-7102

Introdução

A formação crítico-reflexiva dos professores da escola básica é um debate bastante conhecido. Cada vez mais, a educação inclusiva tem emergido como uma pauta nesse espaço. No entanto, quando o *Atendimento Pedagógico Domiciliar – APD* é chamado à discussão, o cenário é outro. Prevista em lei, essa modalidade de ensino básico ainda tem sido pouco explorada por estudos acadêmicos e políticas públicas no país.

A legislação brasileira desde 1969, com a publicação do Decreto Lei 1044/ 1969, propõe a educação de estudantes que se encontram impedidos de frequentar a escola comum por motivo de tratamento de saúde, não hospitalizados. Nessa direção, as gestantes a partir do oitavo mês de gravidez e durante três meses subsequentes (pós-parto), também deveriam usufruir desse Direito, pois são contempladas no Decreto 1044, Lei nº. 6.202, de 17 de abril de 1975; surgindo aí a figura institucional do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD).

O APD é ressignificado na ordem institucional fundada em 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil. No espírito da educação como “direito de todos e dever do Estado e da Família” (Art. 205), emergem legislações que preveem o desenvolvimento de ações integradas para promover a universalização e o acesso ao atendimento educacional, mesmo para aqueles que não podem frequentar uma escola. Gradualmente, o APD é compreendido como o braço de uma educação especial de caráter potencialmente inclusivo, em documentos institucionais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Art 5º), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Art. 58, § 2º) e, anos mais tarde, *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações*, material editado pelo MEC (2002).

Nesse importante, porém pouco explorado, âmbito, este artigo objetiva apresentar uma parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida acerca do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) num município de Minas Gerais que teve como propósito *Organizar um minicurso crítico-reflexivo com o tema Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) que seja voltado a professores atuantes com alunos público-alvo da Educação Especial inclusiva*.

Por meio de um desenho metodológico composto por movimentos de diagnóstico, intervenção e avaliação, buscou-se alcançar o objetivo do estudo, levantando achados e conclusões significativas ao estado da arte. Este artigo relata o percurso deste recorte da investigação, em quatro momentos analíticos: fundamentação teórica, materiais e métodos, resultados e discussão.

O Atendimento Pedagógico Domiciliar: campo inclusivo e crítico-reflexivo

Segundo as diretrizes do MEC (Brasil, 2002), para a qualidade do APD o professor precisa estar integrado ao sistema de saúde, e o diálogo entre os profissionais da educação e da saúde precisa ser constante, para que haja uma proteção da saúde do aluno: não basta ao estudante ter as aulas, estas devem estar em sintonia com as singularidades de seu estado de saúde. Ainda de acordo com as orientações do MEC 2002, o professor é responsável por propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas de modo a otimizar o processo ensino-aprendizagem dos alunos acamados. Assim, a formação adequada do professor que fará o atendimento domiciliar é fundamental para que esse processo se estabeleça. De acordo com tais orientações:

O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido (BRASIL, 2002).

Nessa modalidade educacional é preciso levar em consideração as mais diferenciadas situações a que estão expostos tanto o aluno quanto o educador que faz o atendimento, visto toda a sua singularidade em relação ao sistema escolar regular e mesmo em relação ao atendimento especializado. Embora o aluno receba o atendimento pedagógico domiciliar, é importante despertar nele o sentimento de pertencimento à escola. Assim, a integração do discente com a comunidade escolar é um ponto que deve ser considerado já que pode estimular e ressignificar a

aprendizagem. Para tanto, o professor da escola básica poderá estar preparado para responder aos desafios de um APD que, numa sociedade democrática, cada vez mais requer ser compreendido em sentido inclusivo. É a partir desta premissa que concebemos o Atendimento Pedagógico Domiciliar.

Com efeito, o APD que pensamos está fundamentado nas perspectivas da inclusão e da docência crítico-reflexiva. Consideramos estes dois pilares interdependentes e indispensáveis à proposta que desenhamos.

Partimos de uma concepção da inclusão que a admite como mais do que prestação de serviços, mais do que um favor e mais do que a observância cega da lei: trata-se de uma questão de Direitos Humanos (Queiroz, 2018; Stainback e Stainback, 1999). Pessoas que incluem tornam-se seres humanos melhores. Uma sociedade melhor, mais afeita à tolerância e ao respeito às diferenças, pode e deve ser construída a partir de uma educação de caráter inclusivo.

Destacamos que “a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade”. (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999, p.27). Todos nós temos o mesmo direito à educação, de participar de sua construção coletiva na escola. Questionando a perspectiva segregacionista que tradicionalmente marca a sociedade e a escola, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças precisam ser aceitas e respeitadas. Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), devemos ensinar os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Desse modo, em contraste com as experiências passadas de segregação, a educação inclusiva reforça a prática da ideia de que as diferenças deveriam ser aceitas e respeitadas nos espaços escolares.

De acordo com Karagiannis; Stainback; Stainback (1999, P.48), educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhora da paz social.

Além disso, quando existem programas adequados, a inclusão funciona para

todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999, P. 244).

Para que a escola seja de fato inclusiva, vale ressaltar que são necessárias ações cooperativas e trabalho em grupo dos profissionais. Apenas desse modo será possível construir de forma satisfatória um currículo oculto que pense totalidade, hegemonia e ideologia, possibilitando aos discentes Aprendizagens Cooperativas, onde eles ajudem-se mutuamente, através de mediações pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Um ambiente educativo como tal pode proporcionar aos alunos com deficiência uma vida autônoma, interação com seus pares e professores, contribuindo de forma positiva para toda a sociedade.

Igualmente, redes de apoio e trabalho em equipe são fundamentais ao sucesso de um ensino inclusivo (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.74). Tal trabalho nunca pode ser entendido como um exercício individualista, mas sempre relacional, em que o docente deve estar em articulação constante com todos os profissionais que trabalham com os seus alunos.

O professor crítico-reflexivo é a contrapartida desse tipo de educação que estamos a tratar. Esse profissional se caracteriza pela criatividade e capacidade de questionamento de sua atuação, construindo e ressignificando conhecimentos que lhe permitam aperfeiçoá-la paulatinamente. No campo do APD, urge que o professor esteja apto a mobilizar os saberes e estratégias que possibilitem oferecer uma educação inclusiva de qualidade. Nenhuma rede de apoio nem equipe pedagógica comprometida com a inclusão pode subsistir sem ele.

Sem dúvida, a formação para a docência necessita de um currículo que contemple a razão de ser professor num novo modelo de sociedade que abarque a inserção de diferentes sujeitos aprendizes em ambientes repletos de peculiaridades especiais e, com contextos que valorizem e fortaleçam a crença local. Contudo, é notória, de acordo com um vasto debate acadêmico há algumas décadas (Alarcão, 1996; Nóvoa, 2011; Pimenta e Ghedin, 2012; Queiroz, 2012; Tardif, 2005), a dominância de um currículo tecnicista na formação do professor, desvinculado dos diferentes

contextos escolares, sociais, culturais e pessoais nos quais a docência escolar se processa. A este modelo, a autora contrapõe um paradigma crítico-reflexivo de qualificação docente.

Para tanto, a autora parte de uma revisão conceitual e fundamentação nos trabalhos do norte-americano Donald Schön, o principal formulador e influenciador da discussão contemporânea que trata dos conceitos *professor reflexivo* e *professor pesquisador*. Segundo Schön (2000 apud PIMENTA 2012), a prática reflexiva deve estar ancorada nos conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Nessa direção, segundo a reflexão na ação, aponta-se a alternativa de reflexão durante a ação, sem interrompê-la, volta-se para dar nova forma ao que se está fazendo, enquanto ainda o faz. Para Schön (2000), o profissional capacitado para refletir sobre a sua prática e na sua prática é quem está preparado para propor respostas aos problemas de seu cotidiano laboral.

Mas como trabalhar com a ideia de uma educação inclusiva com uma noção de reflexividade individualista como a de Schön? Não faz sentido. Numa outra direção, a *reflexividade crítica* emerge como uma alternativa capaz de possibilitar a construção coletiva e plural dos saberes profissionais que docência escolar necessita (Nóvoa, 2011; Pimenta e Ghedin, 2012, Tardif, 2010).

Cabe, sim, afirmar a reflexividade crítica na docência como um *exercício de tomada de consciência e questionamento* que os professores fazem *quanto às condições e implicações sociais do seu trabalho na escola*. Um exercício que os permite experimentar e avaliar melhorias nas práticas educativas, que façam delas mais democráticas e emancipatórias. Perceba que as ideias de reflexão “sobre a ação” e “na ação” estão presentes, entretanto, ao contrário do que Schön propõe, elas são entendidas sempre numa perspectiva *coletivista*. Nosso foco é, assim, no profissional do APD como um ator crítico-reflexivo, um agente fundamental para a construção de uma escola inclusiva.

Percebe-se que nesse escopo, o que se busca é a valorização dos processos de produção do saber docente por meio de um novo modelo de currículo, que conceda ao professor a autonomia para pesquisar a partir da sua prática um modelo que agregue

as implicações históricas, sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar. Entretanto, há que se buscar as condições para o professor refletir, conforme destaca Pimenta (2012, p. 27):

as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma que definem conhecimento, *constituem* quatro elementos fundamentais sem os quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo segundo ideias de igualdade e justiça (PIMENTA, 2012, P. 27).

Assim, atuar como professor crítico-reflexivo não se reduz à ideia de apenas valorizar a prática, pois cairia no risco de majorar a experiência em detrimento da ciência – o saber sábio. O que de fato se busca é o equilíbrio entre academia e prática docente, conforme Pimenta (2012, p. 28) esclarece, “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Dessa forma, o conjunto de construtos teóricos são os alicerces na formação dos docentes, pois dotam os professores de concepções epistemológicas para que compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e pessoais para formularem os cenários ideais no exercício profissional.

A formação adequada dará aos educadores a segurança necessária para mediar o processo de ensino aprendizagem do aluno. Todavia, não existe um manual para lidar com diferentes deficiências. Nesse sentido citamos Mantoan (2005) ao afirmar que:

a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, 2005, p.67).

No entanto, o professor crítico-reflexivo é aquele agente fundamental na promoção da rede de apoio e da equipe pedagógica inclusiva que terá a sensibilidade e atenção de promover atividades pedagógicas variadas, caso a caso, para promover aprendizagens cooperativas e colaborativas. Em nosso ponto de vista, é fundamental que o docente passe por um processo crítico-reflexivo de qualificação que o habilite a pensar o contexto, os problemas, os dilemas e as implicações sociais de sua própria

prática profissional, propondo, experimentando e avaliando, continuamente, alternativas que façam dela um espaço inclusivo. Sendo assim, esse ator pode incorporar a teoria como ferramenta na mobilização de novos conhecimentos capazes de instigá-lo na articulação coletiva dos saberes da prática, ao mesmo tempo em que os ressignifica e é por eles ressignificado.

Materiais e Métodos

A pesquisa foi realizada em um município de Minas Gerais, da região da Zona da Mata. Participaram dezoito (n= 18) professores atuantes com alunos público-alvo da Educação Especial inclusiva em alguma rede no município. A atuação na modalidade de APD não foi considerada como critério de inclusão/exclusão de sujeitos.

Para o alcance do objetivo da investigação, adotou-se um modelo metodológico organizado em etapas sequenciais de *diagnóstico*, *intervenção* e *avaliação*, conforme a Figura nº 1:

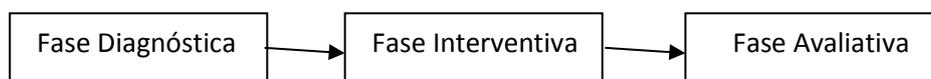


Figura 1: Desenho metodológico do estudo

Com efeito, a oferta do minicurso sobre o APD aos participantes foi a intervenção pretendida. Como forma de mapear perfis pessoais-profissionais, informações e conhecimentos prévios dos sujeitos, foi empreendida a fase diagnóstica. Por outro lado, para identificar efeitos da realização da dinâmica nas impressões dos atores acerca dessa modalidade de ensino, o estudo envolveu, ainda, uma etapa avaliativa. Procurou-se, assim, realizar um minicurso sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar como um campo inclusivo a partir de impressões dos participantes sobre essa modalidade de ensino e avaliar impactos da dinâmica empreendida em suas perspectivas sobre esse exercício profissional.

Na etapa diagnóstica, foi aplicado um questionário aos participantes composto por onze questões, para preenchimento via plataforma *Google Docs*. O instrumento teve a peculiaridade de reunir pré e pós-teste, diagnóstico e avaliação. Antes do

minicurso, o formulário somente podia ser respondido até a sétima questão. As questões restantes estavam disponíveis para resposta após a atividade, na fase avaliativa do estudo.

Estas foram as temáticas abordadas no questionário aplicado:

- (1) Gênero;
- (2) Faixa etária;
- (3) Formação acadêmica;
- (4) Vínculo institucional profissional;
- (5) Conhecimento sobre a política nacional do APD;
- (6) Identificação de política voltada ao APD na rede educacional onde atua;
- (7) Experiência prévia no APD;
- (8) Opinião sobre o APD;
- (9) Proposições para o desenvolvimento do APD;
- (10) Interesse em atuar como mediador/a do APD e
- (11) Comentários livres.

Registrado o projeto na Plataforma Brasil, obtido o consentimento das autoridades competentes e dos sujeitos envolvidos, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e garantido seu anonimato, foram empreendidas as fases da investigação. O percurso metodológico alavancou resultados, problematizações e conclusões significativas que serão abordadas na próxima seção.

Intervenção crítico-reflexiva na formação de professores

Na fase diagnóstica, foi realizada uma identificação dos perfis dos participantes e do estado de seu conhecimento sobre o APD, previamente ao minicurso. Por meio de questionário eletrônico, solicitou-se que os sujeitos respondessem sete questões. Foram obtidos os resultados expostos nos Gráficos 1 a 7, que se seguem:

01--GÊNERO

18 respostas



Gráfico 1. Gênero das Entrevistadas

02 – FAIXA ETÁRIA DAS PARTICIPANTES

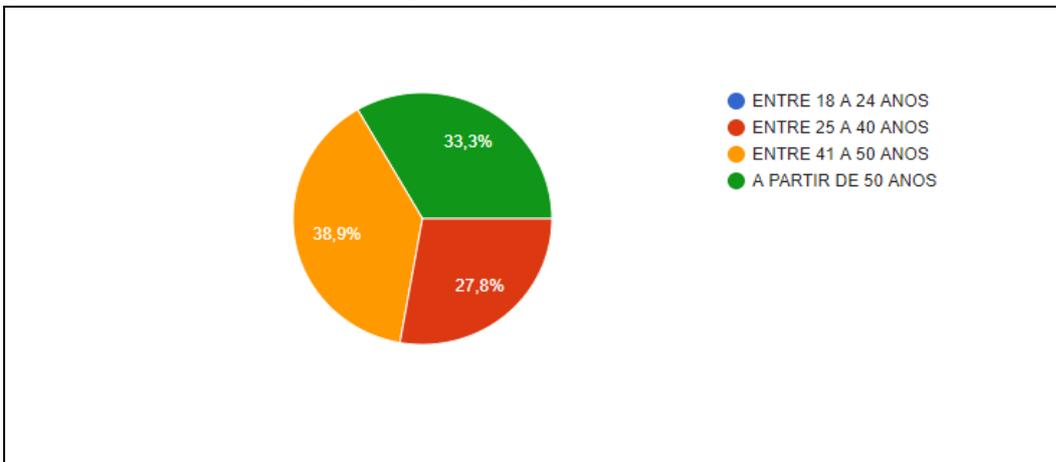
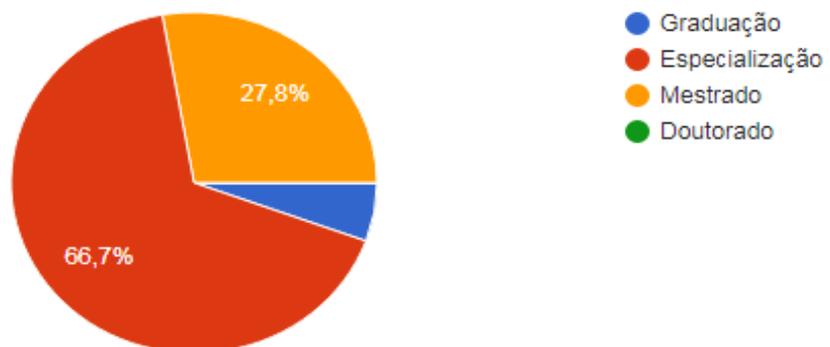


Gráfico 2: Faixa etária dos Participantes

03- FORMAÇÃO ACADÊMICA

Gráfico 3. Formação acadêmica

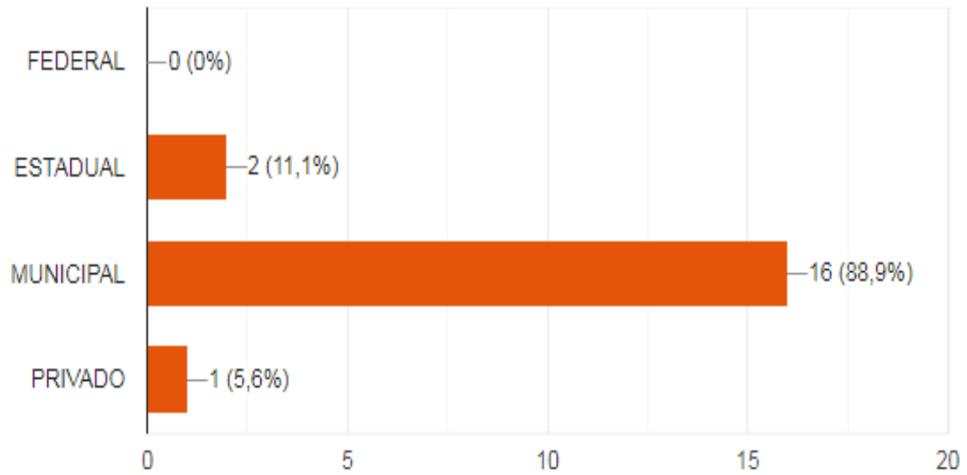
18 respostas



04 - VÍNCULO INSTITUCIONAL

Gráfico 4. Vínculo Institucional

18 respostas



05- VOCÊ TEM CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR E HOSPITALAR (APD)?

18 respostas

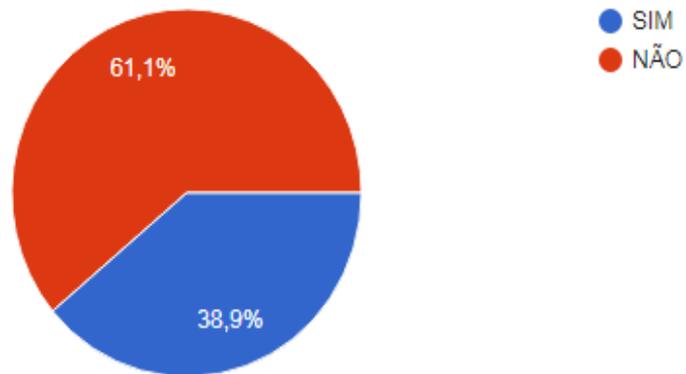


Gráfico 5. Conhecimento sobre política sobre pública nacional do atendimento domiciliar e hospitalar.

06- EM SUA REDE DE ATUAÇÃO (FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL, PRIVADA), HÁ ALGUMA POLÍTICA DIRECIONADA AO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR E HOSPITALAR (APD)?

18 respostas

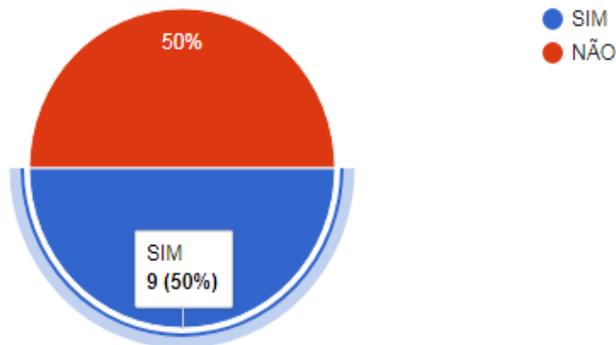


Gráfico 6. Conhecimento dos participantes sobre a existência de políticas direcionadas ao Atendimento Pedagógico Domiciliar.

07- VOCÊ TEM ALGUMA EXPERIÊNCIA NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR E HOSPITALAR (APD)?

18 respostas

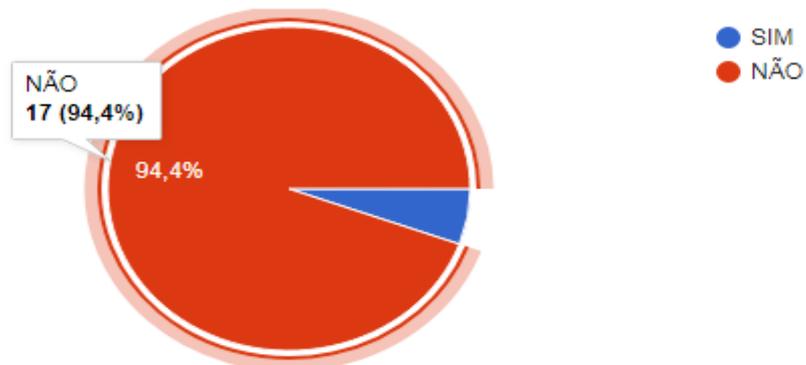


Gráfico 7. Experiência prévia no APD

Em síntese, o *survey* aplicado revelou que o minicurso seria oferecido a um público feminino, de faixa etária diversificada, majoritariamente com formação no nível de Especialização, atuante na própria rede municipal de ensino e sem experiência no APD – somente uma professora tinha atuado no programa. Outro aspecto importante foi o conhecimento acerca das políticas voltadas ao APD, que dividiu o grupo. É significativo que nove professoras da escola básica não saibam sobre a política de APD

vigente em sua própria rede de ensino, uma política regulada por diretrizes normativas nada recentes.

Organizou-se, assim, o minicurso proposto, considerando estes perfis e o cenário de significativa falta de informação e experiência quanto ao APD. A atividade se iniciou com um slide da psiquiatra Dr^a. Nise da Silveira - *“Para navegar contra a corrente são necessárias condições raras: espírito de aventura, coragem, perseverança e paixão.”* Passou-se a uma exposição das prerrogativas legais acerca do tema a partir de 1969, e distribuído material aos participantes. Foram explicitados o objetivo e funções do APD, como funciona e qual a legislação vigente na rede municipal de ensino básico.

Durante o minicurso foi abordada a importância da articulação que é o motivo da nossa investigação. O termo articulação foi utilizado inicialmente na literatura marxista para designar as formas pelas quais diferentes modos de produção se combinam numa mesma formação social. Ao longo do tempo o termo ampliou-se para referir-se também às formas pelas quais diferentes dimensões sociais se combinam, numa determinada situação social, para produzir certos resultados. Por exemplo, os Estudos Culturais analisam como raça, gênero e classe social se *articulam* para produzir estruturas particulares de dominação e subordinação. Algo semelhante ocorre quanto à dinâmica das deficiências na sociedade, campo de exclusões que é significativamente permeado pelas desigualdades sociais. Entretanto, pensando a ideia de articulação num outro sentido, é extremamente importante a vinculação entre as práticas profissionais nas turmas regulares e as práticas profissionais no APD, visto que a proposta pedagógica a ser seguida neste espaço não pode ser muito diferenciada da turma referência do aluno.

Outro ponto da nossa abordagem foi o pensar interdisciplinar e multidisciplinar. Para tanto, foi proposto ao grupo que elaborasse atividades correspondentes à faixa etária dos alunos atendidos. É importante que seja efetiva a inclusão desses alunos no ambiente escolar através da aplicação das mesmas atividades que podem ser feitas nos dois ambientes, a sala de aula ou a residência da criança.

Também foram apresentadas as Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino, disciplinas Português e Matemática. Explicamos que é fácil obter o material de

todas as disciplinas e imprimi-las através do acesso à internet. Essas propostas foram construídas coletivamente por profissionais do município no ano de 2012 por meio de estudos nas escolas e indicação de grupos representativos e apresentações num seminário.

Com o objetivo de trabalhar as capacidades de linguagem em torno de um gênero textual, Schneuwly e Dolz (2010), organizaram os gêneros em cinco agrupamentos, tendo em vista uma didática de ensino/aprendizagem da língua. Os agrupamentos são: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Entregamos cópia do quadro 2, retirada da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, PJF (páginas 19 e 20). Posteriormente, trabalhamos os gêneros do discurso: cruzamentos possíveis em uma perspectiva interdisciplinar - Poesia TARDE NUMA PRAÇA, portador de texto foi um jornal, enfatizando o pensar interdisciplinar e multidisciplinar.

Visando trabalhar a Proposta Curricular de Matemática, da Rede Municipal de Ensino, foi distribuído material concreto em madeira: Régua de Frações e solicitado que formassem grupos com o intuito de elaborar atividades que pudessem ser aplicadas de acordo com a faixa etária dos alunos que eles trabalham.

Para finalizar o minicurso, o propósito foi enfatizar a importância da “criatividade para desenvolvimento emocional e intelectual do aluno”. Foi proposto ao grupo uma dinâmica. Nesse momento, entregamos um pacotinho contendo um brinquedo – *bat bag*- a todos os participantes, texto instrucional da embalagem. Ao fundo, a música Brincadeira de Roda (Maria Rita).

Pode-se compreender, na fase avaliativa, que o minicurso foi muito produtivo, alcançando nossos objetivos quanto à informação dos sujeitos sobre o APD e o entendimento da sua relevância no cenário de uma educação escolar inclusiva. Nesse momento, a ideia da *articulação* entre os trabalhos das salas de aulas regulares e do APD esteve em destaque. Alguns depoimentos convergem a essa direção, tais como:

- A articulação é um momento muito importante, pois todos os professores precisam estar envolvidos para que o aluno de fato seja atendido em suas necessidades (Entrevistada 1).
- um momento muito importante porém, ainda é necessário ampliar a política de formação continuada para que os professores possam

A Questão 9 analisou-se a opinião das entrevistadas sobre a organização do APD. A pergunta foi: “Em sua opinião, como deve ser organizado o atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar (APD)?”



Figura 3. Nuvem de palavras construída a partir da pergunta “Em sua opinião, como deve ser organizado o atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar (APD)?”

As entrevistadas relataram que o APD é uma *forma de atendimento* que deve ser organizada pela *escola*, em conjunto com professores e coordenadores. Foi consenso que a proposta deve ser interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, através de articulações intersetoriais em todos os espaços da escola e fora dela. Ainda foi explicitado que deve ser organizado conforme as orientações do MEC de acordo com a proposta curricular da escola e do ano em o aluno está matriculado. Merece destaque também a importância do conhecimento sobre o aluno e suas singularidades buscando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que as contemplem.

Na questão 10 buscamos saber o interesse das participantes em desenvolver o trabalho com o atendimento de alunos, seja domiciliar ou hospitalar (Gráfico 8):

QUESTÃO 10: VOCÊ TEM INTERESSE DE ATUAR COMO MEDIADORA DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR E HOSPITALAR (APD)?

18 respostas

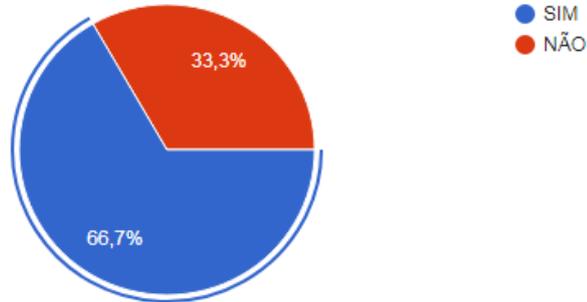


Gráfico8: Interesse das participantes em atuar como mediadora do Atendimento Pedagógico Domiciliar e Hospitalar (APD)

Na sequência, as professoras registraram seus comentários livres sobre o minicurso e o APD como possibilidade educativa, conforme a seguinte “nuvem de palavras”:



Figura 4. Comentários livres.

Em geral, as participantes consideraram o curso bastante produtivo, uma experiência de construção de conhecimento e de ampliação e aprofundamento de perspectivas quanto à sua profissão. Observamos um consenso do APD como direito do

aluno que está impedido de frequentar a escola, por motivos de saúde. Averiguamos uma significativa vontade de atuação na área do APD, manifestada por 16 participantes. Conforme pode ser observado na imagem acima os sujeitos de modo geral, relataram a necessidade de formação para que efetivamente possam atuar nesse tipo de atendimento. É importante ressaltar que, apesar de um terço das professoras não terem manifestado interesse em atuar no APD, em quase todas as respostas, verificamos que o minicurso proposto serviu como fonte de informação e estímulo aos sujeitos para que continuem estudando sobre o tema.

O acesso do aluno alvo do APD, sem dúvida, é uma plataforma político-pedagógica de caráter inclusivo e as participantes não discordam disso. Entretanto, cabe pontuar que o minicurso revela uma apropriação ainda assistemática e pouco aprofundada do *conceito de inclusão* (Queiroz, 2018; Stainback e Stainback, 1999). Fala-se em articulação, interdisciplinaridade, ampliação de horizontes e garantia de direitos. Contudo, houve uma patente escassez de apontamentos quanto à dimensão pedagógica da inclusão: a *aprendizagem colaborativa*. Sem esse fator, como viabilizar redes de apoio e trabalhos em equipe realmente inclusivos? É nesse cenário que uma formação profissional desempenha papel vital para promover mudanças efetivas em favor da inclusão.

A análise dos questionários mostrou-nos que os participantes consideram, mesmo que através de um discurso pouco amparado pela teoria, a perspectiva da educação inclusiva como um direito do aluno e têm consciência da existência de uma legislação que garante ao aluno acamado de dar continuidade na sua formação escolar, porém a maioria não tem experiência nesse tipo de atendimento. Observamos também que a maioria dos participantes tem interesse em desenvolver um trabalho com esse alunado. Destacamos, durante o minicurso, porém, que a maioria dos entrevistados sente-se insegura e cita a formação deficiente para lidar com a inclusão. É nesse campo que a reflexividade crítica se faz fundamental como princípio norteador de uma qualificação profissional que possa responder ao desafio.

Discussão

Para uma abordagem mais aprofundada dos achados, nada mais apropriado e construtivo do que retomar as categorias de análise decorrentes de nossa fundamentação teórica sobre a educação inclusiva e a docência crítico-reflexiva. À luz desses aspectos, podemos refletir acerca de algumas linhas fundamentais de análise em torno do APD como um campo inclusivo e crítico-reflexivo:

- (1) A educação inclusiva e suas características;
- (2) A insegurança dos profissionais em trabalhar à luz da educação inclusiva;
- (2) A criatividade do professor na proposição de alternativas pedagógicas inclusivas e
- (3) A necessidade de um trabalho pedagógico coletivo e de uma rede de apoio que envolva escola, família e sociedade em prol de um ensino como tal.

Aprendizagens cooperativas e colaborativas dependem de vários fatores: o professor precisa de tempo para conhecer seus alunos, suas competências, suas necessidades educacionais específicas e possíveis formas de aprendizagem. É preciso reconhecer que cada aluno pertence ao grupo dependerá da comunicação e da interação eficaz entre professor-aluno, aluno-aluno, assim como da observação constante durante todo o processo de aprendizagem.

Redes de apoio e trabalho em equipe são fundamentais à educação inclusiva. Para STAINBACK e STAINBACK (1999), é necessário o envolvimento da comunidade escolar como um todo para que a inclusão seja efetiva, e quando há esse envolvimento vemos os efeitos positivos da inclusão na renovação da escola. Entretanto, segundo os autores tais efeitos só serão percebidos se quando as pessoas envolvidas:

- 1) percebem discrepâncias entre o que eles querem fazer e o que permitem os atuais limites, relacionamentos e estruturas;
- 2) adaptam esses limites, relacionamentos e estruturas para possibilitar os próximos passos para a inclusão.” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 49)

A inclusão de alunos com deficiências severas nas turmas de educação regular eleva a consciência de todos os envolvidos, contudo provoca relações de medo- fruto do despreparo- e defesa. Quanto mais criativos formos, conseguiremos avançar na

elaboração de planejamentos para pessoas com deficiência. Incluir os alunos com deficiências importantes nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola como uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história.

Para que a renovação da escola efetive-se, profissionais, familiares e alunos inclusivos devem sair da zona de conforto, apropriar-se da força cultural que detêm, capazes de romper os obstáculos enfrentados. Por sua vez, a construção de relações para além da escola será consolidada, transformando a inclusão em força renovadora, ações comportamentais diferentes.

Nesse projeto, o professor crítico-reflexivo tem papel protagônico. Refletindo sobre o que cada contexto educativo demanda, o professor deve mobilizar com criticidade os variados saberes de referência ao seu exercício profissional (escolares, disciplinares, curriculares e experienciais). Se o APD se diferencia do ensino regular por uma série de características, convém que o docente que atua nessa modalidade de ensino proponha alternativas pedagógicas coerentes com as suas necessidades específicas. A partir da análise dos aspectos estruturais dos contextos educativos e particulares de cada situação pedagógica, esse profissional pode, conjuntamente com uma rede social de apoio à escola e a sua equipe pedagógica, experimentar e avaliar continuamente alternativas que favoreçam o aperfeiçoamento do ensino.

Segundo Nóvoa (2001),

O próprio trabalho em equipes pedagógicas pode ser um começo. Se insistirmos na produção de um saber profissional, emergente da prática e de uma reflexão sobre ela, teremos naturalmente uma produção conjunta. Para isso, a escola tem de organizar momentos interdisciplinares de trabalho que não caiam no vazio curricular, mas que promovam uma integração dos conteúdos de várias matérias. (NÓVOA, 2001, s/p).

Nessa direção, Covic e Oliveira (2011) afirmam que:

[...] a escola que atenda a essa demanda não está posta, no entanto, compreendemos que possa acontecer com um processo de aprendizagem por resignificação de seus espaços, tempos, horizontes, concepções, posições e formação. Resignificar,

compreendido aqui, como o processo criativo de atribuir novos significados a partir daquele já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que o sujeito está imerso. Em termos mais concretos, nessa ação temos o moto mudança/permanência. (COVIC e OLIVEIRA, 2011, p. 27).

Foi nesse espírito de ressignificação que se propôs o minicurso. Ainda que o estudo tenha se materializado numa dimensão bastante restrita, tanto em termos de espaço e tempo quanto de enfoques reflexivos, a organização da atividade respondeu à demanda de informar o professor da educação especial sobre a importância da inclusão e da reflexividade crítica na construção de um APD eficaz, pensado para uma escola realmente humanística.

Considerações Finais

Retomando o desenho metodológico adotado para o alcance do objetivo do estudo, a análise dos questionários mostrou-nos que os participantes consideram a educação inclusiva como um direito do aluno e têm consciência da existência de uma legislação que garante ao aluno acamado de dar continuidade na sua formação escolar, porém a maioria não tem experiência nesse tipo de atendimento. Observamos também que muitos participantes têm interesse em desenvolver um trabalho com esse alunado. Destacamos que grande número dos entrevistados sente-se insegura e cita a formação deficiente para lidar com a inclusão.

Por isso, é preciso repensar a formação docente, possibilitar que o professor seja reflexivo durante a sua prática. Tal mudança, passa pela discussão da razão de ser professor na atual sociedade, que abre espaço no acolhimento de indivíduos munidos de necessidades distintas e tratamento diferenciado no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se que este novo cenário de atuação no contexto escolar, vislumbra para o docente uma oportunidade única de agir com visão crítica, e isso exige romper com procedimentos antigos de tratar todos os aprendizes com igualdade, mas é preciso ir mais além; possibilitar a equidade para atingir essa igualdade. Isso é possível, quando o professor sai da sua zona de conforto e percebe que no ambiente escolar as diferenças só são combatidas com ações e atitudes que realmente rompem com os obstáculos que

causam os limites de aprendizagem nos educandos com deficiências.

Já que promover a formação continuada do professor não é uma tarefa tão simples, porque exige dele aprender a aprender ou aprender a reaprender, e nem sempre os docentes conseguem mobilizar as ferramentas (teorias, situações didáticas, metodologias de pesquisa e ensino) que possibilitam incorporar novos procedimentos em sua prática. Talvez, uma possibilidade é investir na formação inicial do professor, levar para os licenciandos uma proposta que incorpore na sua formação a discussão reflexiva e crítica que contemple as competências e habilidades para atuar no ambiente escolar de diversidade.

Sabemos, evidentemente, das limitações do presente estudo. Ainda assim, esperamos que ele possa contribuir a um lacunar estado da arte sobre uma importante, porém ainda pouco conhecida, modalidade de ensino inclusivo. É preciso informar acerca desse campo e fomentar interesse em atuar nele em programas de formação profissional – inicial e continuada. Redes sociais de apoio e equipes pedagógicas comprometidas com a proposta são igualmente necessárias. Inclusão não é competição e, na educação, ela é a maneira de formarmos seres e comunidades conscientes, mais humanos.

Referências

- BRASIL. **Decreto Lei nº 1.044/69**. Brasília, 1969.
- _____. **Lei nº 6.202/75**. Brasília, 1975.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e Adolescente**, 1990
- _____. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 20/12/1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe Hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008.

COVIC, A.N.; OLIVEIRA, F.A.M. **O aluno gravemente enfermo**. (Coleção Educação e Saúde, v. 2), São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva*. In: GAIO, R.; MENEGUETTI, R.G.K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

NÓVOA, Antonio. *Antonio Novoa: “professor se forma na escola”* (Entrevista concedida a Paola Gentile em 01 de maio de 2001). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 14 mar. 2019.

PETERS, Itamara. **Ebook Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar- Módulo 1** – Secretaria Especial à Distância de Formação de Professores (SEDFOR) – UFMS, 2019.

PETERS, Itamara. **Ebook Atendimento Educacional em Ambiente Domiciliar – Módulo 3** - Secretaria Especial à Distância de Formação de Professores (SEDFOR) – UFMS, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica: In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, P. P. **Ensino, Saúde e Inclusão: olhares e reflexões**. Rio de Janeiro: Autografia. 2018.

SALLA, Helma. **O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola: o caso do Distrito Federal**. *Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPGEC)* da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus de Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Anápolis – Goiás, 2017.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 2000.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Data do envio: 15/07/2019

Data do aceite: 13/12/2019.



EXPERIÊNCIAS

INSTITUINTES

MOTRICIDADE LÚDICA, CONSTRUTIVISMO E
ESCOLA BÁSICA: DIAGNÓSTICOS E
PROBLEMATIZAÇÕES

OFICINA ALQUIMIA: INTEGRANDO INTELLECTO E
EMOÇÃO NAS ALTAS HABILIDADES

COMUNICAÇÃO: DISPOSITIVO DE RESSIGNIFICAÇÃO
DOS PROCESSOS DE TRABALHO EM GRUPOS DE
CONTROLE DO TABAGISMO

POR UMA PEDAGOGIA SEM IMAGEM: PARA PENSAR
UM PROGRAMA DE EXPERIMENTAÇÃO EM UMA
SALA DE AULA

**MOTRICIDADE LÚDICA, CONSTRUTIVISMO E ESCOLA BÁSICA:
DIAGNÓSTICOS E PROBLEMATIZAÇÕES**
**MOTILITY, PLAYFULLNESS, CONSTRUTIVISM AND SCHOOL: DIAGNOSTICS
AND PROBLEMATIZATIONS**

Fagner Henrique Guedes Neves²⁸

Sueli Soares de Sá Mancebo²⁹

Paulo Pires de Queiroz³⁰

RESUMO

Explorando debates entre a motricidade lúdica, o construtivismo e a educação escolar, a investigação busca analisar o papel da motricidade lúdica em atividades educativas construídas nos ciclos iniciais em escola da rede municipal de ensino no Grande Rio. Por meio de enfoques teóricos, documentais e empíricos, a pesquisa aponta como lacunar a influência do construtivismo e da motricidade lúdica sobre as práticas pedagógicas. Fatores como a cultura escolar e a qualificação profissional docente são obstáculos a enfrentar para se estimular e favorecer aprendizagens. Se a natureza do desenvolvimento infantil é lúdica, assim também poderia ser o processo educativo que é oferecido à criança na escola.

Palavras-chave: Motricidade. Ludicidade. Construtivismo. Escola Básica.

ABSTRACT

This work explores debates between playful motility, constructivism and school education. In this context, the research analyzed the role of motility and playfulness in educational activities built in the initial cycles in a school of the municipal school system of the Grande Rio. Through theoretical, documentary and empirical approaches, the research identified that the debate remains as an underrated matter at school. Factors such as school culture and teacher qualification are obstacles to be faced. It is mainly important to rearrange these structures in order to stimulate learning. If the nature of child development is playful, the school educational process should be so.

Keywords: Motility. Playfulness. Constructivism. School.

²⁸ Filósofo e Cientista Social. Doutorando em Ensino de Biociências e Saúde na Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Servidor do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal Fluminense – UFF. Contato: fagnerneves@id.uff.br. Página virtual: <https://uff.academia.edu/FagnerNeves>.

²⁹ Fisioterapeuta e Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidad Nacional de Rosario – Argentina. Servidora do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. Contato: sueli.mancebo@ig.com.br.

³⁰ Cientista Social. PhD em Filosofia e Humanidades pela Pacific Columbia University – USA. Professor e Pesquisador Adjunto do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento – SSE, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense – UFF. Contato: ppqueiroz@yahoo.com.br. Página Virtual: <https://uff.academia.edu/PauloPiresdeQueiroz>

Introdução

Não é de hoje que a pedagogia tradicional está sob crítica no debate acadêmico (MONTEIRO, 2006). Nesse âmbito, tem sido cada vez mais questionada a perspectiva de um ensino o qual, à semelhança da cultura acadêmica clássica, se mantém essencialmente intelectualista, livresco, conteudista, verticalizado e insensível às diversas características subjetivas e culturais do alunado. Dentre os diversos enfoques possíveis nesse campo, consideramos que a psicologia construtivista oferece importantes subsídios em prol de práticas de ensino que alavanquem aprendizagens mais significativas, dialógicas e plurais.

Em especial, o construtivismo chama as nossas atenções à centralidade da “motricidade lúdica” no processo de desenvolvimento psicogenético da criança em idade escolar (BRUNER, 1988 e 2007; PIAGET, 1977 e 1978; VYGOTSKY, 1998 e 2005; WALLON, 1995). Por “motricidade lúdica” nesse contexto, podemos definir a atividade lúdica de natureza corporal que contribui à construção de esquemas cognitivos, laços afetivos, sistemas motores e significados culturais e éticos.

No jogo e na brincadeira, a criança de sete a onze anos, aproximadamente, poderia explorar, com relativa liberdade e motivação, o ambiente, criando e experimentando alternativas e construindo significados. Nos jogos e brincadeiras, ela poderia ser incentivada a imaginar, pensar, criar e viver de um modo mais autônomo e agradável. Trabalhando corpo, mente e emoção, a criança poderia tornar-se, cada vez mais, um novo ser.

Entendemos o construtivismo como uma teoria cuja apropriação é possível e desejável na escola básica. Entretanto, como a proposta tem sido recebida e apropriada pelos professores dos ciclos iniciais da educação básica, etapas capitais do desenvolvimento infantil? Especificamente, em que sentido os professores dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental desenvolvem atividades motrizes lúdicas quando propõem as suas práticas pedagógicas? Este artigo relata o percurso de uma pesquisa que, desenvolvida em 2017, partiu desta última pergunta para alavancar importantes achados e reflexões.

A investigação procurou analisar o papel da motricidade lúdica em atividades educativas multidisciplinares construídas nos ciclos iniciais de uma escola da rede pública municipal de ensino fundamental situada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Para tanto, foi adotado um desenho metodológico que permitiu articular enfoques teóricos, contextuais e subjetivos concernentes ao problema, a partir de dados obtidos mediante entrevistas com professores, observações de espaços escolares e práticas de ensino, bem como análises de diretrizes normativas e curriculares.

O estudo admitiu como recorte atividades pedagógicas multidisciplinares. Partiu-se da pressuposição da multidisciplinaridade como ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum (JAPIASSÚ, 1976). Não se ignorou, certamente, o significativo debate em torno da necessidade de um ensino interdisciplinar nas escolas, mas, em virtude do espaço facultado à realização do estudo, preferiu-se reservar o enfoque a futuras investigações.

Frente aos aspectos levantados, o artigo explora debates entre o desenvolvimento psicogenético da criança, o pensamento construtivista e a prática pedagógica escolar como espaço e processo de exercício profissional docente, ressaltando neles o papel da motricidade lúdica. Após traçarmos as bases teóricas e metodológicas do estudo, registraremos as análises, problematizações e conclusões mais significativas da pesquisa.

Motricidade Lúdica, Construtivismo e Escola Básica

O lúdico e a motricidade, fenômenos estruturantes da vida social, nem sempre tem sido considerado como uma dimensão relevante à formação das crianças. A educação lúdica motriz, recorrente nos primórdios da civilização humana, é, geralmente, compreendida pela visão de mundo ocidental como um “paradoxo”. Não haveria como unir o ensino ao jogo e à brincadeira, pois seriam domínios distintos e inconciliáveis. Ainda que tal perspectiva tenha se consagrado como um cânone desde a constituição da instituição escolar no Ocidente, há alguns séculos, diversas linhas de pensamento têm questionado essa tradição em debates políticos, acadêmicos e

escolares. Certamente, o construtivismo é uma delas e, em nosso ponto de vista, precisa ser mais explorado nos cursos de formação docente.

Sem dúvida, a abordagem donexo entre motricidade lúdica e educação básica não se inicia no construtivismo. Em variadas culturas antigas, era comum o entendimento dos jogos e das brincadeiras como uma educação do corpo e da mente que favoreceria aprendizagens dos patrimônios histórico-culturais e a integração social (HUIZINGA, 1980). O ideário é particularmente importante nas filosofias educacionais platônica e aristotélica, sendo bastante influente no Ocidente até a ascensão da perspectiva medieval de mundo. Nesse paradigma, cada vez mais o corpo e a mente foram sendo afastados e a motricidade lúdica, considerada indesejável ao cultivo do intelecto. A consolidação do que chamamos de “pedagogia tradicional” (MONTEIRO, 2006), discurso ainda influente em muitas escolas, ratifica esse ponto de vista. É certo que, retomadas do pensamento clássico no período moderno, significaram uma efervescência de problematizações e propostas pedagógicas lúdicas (vide os casos de Rabelais, Erasmo de Roterdã, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi e Froebel), contudo elas foram apenas pontuais.

É no construtivismo que a motricidade lúdica efetivamente emerge como uma perspectiva importante no pensamento educacional (MONTEIRO, 2006). Essa perspectiva admite os jogos e brincadeiras corporais como cruciais ao desenvolvimento infantil e na docência democrática.

Na Psicologia Educacional, o debate do construtivismo é travado com duas teorias surgidas entre o final do século XIX e o começo do século XX: o *inatismo* e o *ambientalismo*. Estas concepções do “dom natural” e da supremacia da “organização do espaço” sobre a livre expressão e produção da subjetividade ensejam, respectivamente, paradigmas psicopedagógicos espontaneístas e behavioristas ainda marcantes no cotidiano escolar (MONTEIRO, 2006).

Tanto a educação espontaneísta quanto o ensino behaviorista não conferem atenções ao lúdico e à motricidade em grande escala. Em geral, essas concepções recusam o jogo e a brincadeira como espaços educativos construtivos ou, excepcionalmente, empregam essas linguagens de maneira irrefletida e acrítica sobre

os seus potenciais. O pensamento construtivista se apresenta como uma alternativa à controvérsia entre inatistas e ambientalistas. Contra o inatismo, são colocadas as noções de desenvolvimento e interação. Contra o ambientalismo, a importância do aparato biológico. Criticando ambos, afirma-se que a psicogênese deve favorecer a autonomia individual, em proveito de uma sociedade democrática. O lúdico tem centralidade no desenvolvimento da criança e deve também a mesma centralidade ter no processo pedagógico.

Pensadores como Jean Piaget [1896-1980], Lev Vygotsky [1896-1934], Henri Wallon [1879-1962] e Jerome Bruner [1915-2016] firmam compromisso com um corpus teórico psicogenético comum, basicamente norteado por estas proposições:

- (1) O desenvolvimento psíquico é fruto de interações entre a estrutura orgânica da criança e o patrimônio sociocultural do mundo que a cerca e
- (2) As práticas de ensino e aprendizagem na escola são as instâncias privilegiadas do desenvolvimento psíquico onde a ludicidade e a motricidade desempenham papel fundamental.

Piaget (1977 e 1978) lança as bases de uma proposta construtivista, fundando um campo de análise que, para além da especulação filosófica, examina empiricamente o desenvolvimento infantil. Em termos gerais, a sua proposta caracteriza a psicogênese como uma *lenta e gradual passagem* do egocentrismo ao pensamento lógico e à moralidade, por meio de um sociointeracionismo cooperativo, a ser empreendido em diversas esferas sociais, dentre elas a escola.

O universalismo, o reducionismo ao componente cognitivo e o caráter necessariamente linear do projeto piagetiano levaram Wallon (1995) a propor uma alternativa. O autor tece argumentos em favor da psicogênese como um *processo não linear*, historicamente situado e multidimensional, articulando aspectos cognitivos, afetivos e motrizes inerentes ao psiquismo. Para Wallon, existe uma relação entre tónus muscular, afetividade e cognição que, se fosse explorada pedagogicamente mediante jogos e brincadeiras, poderia render benefícios psicogenéticos às crianças.

Também numa vertente materialista dialética, a Psicologia Histórico-Cultural desenha a sua interpretação. Nos trabalhos de Vygotsky (1998 e 2005) e seus companheiros, é dominante a ideia da psicogênese como uma *interação dialética entre o indivíduo e a cultura*, sempre mediada pelos signos culturais e a participação do adulto. Nesse processo, a criança vai percorrendo o que o pensador denomina como “zona de desenvolvimento proximal” com a colaboração de professores e outros profissionais, bem como com outras crianças de estágio psicogenético distinto. Essas mediações funcionam como “andaimes” pedagógicos que propiciam aquisições científicas e semânticas, cada vez mais inserindo o sujeito em formação na cultura.

Bruner (1988 e 2007) amplia o enfoque vygotskyano, abordando, em uma longa produção teórico-prática, os impactos positivos do jogo infantil na educação escolar. Segundo o autor, o jogo facilita a construção de padrões gramaticais complexos, além de uma socialização dialógica, cooperativa e colaborativa. Sob estes fundamentos, Bruner propõe o “currículo em espiral”: a abordagem dos mesmos objetos no decorrer da trajetória escolar, indo do básico ao complexo, tendo o jogo como um formato que aglutine todos os andaimes pedagógicos utilizados. Mais do que um reprodutor de ideias, o pensador acrescenta contribuições ao construtivismo.

No caminho psicogenético, portanto, o indivíduo gradualmente é capaz se apropriar mais lógica e criticamente do mundo social e de sua experiência, formulando uma identidade subjetiva, autêntica e inserida na sociedade. Esse caminho não pode ser trilhado “fora” do lúdico. A natureza da criança é lúdica, pautada pela diversão e pelo movimento, e o mesmo se pode falar sobre os seus processos de aquisição mental, afetiva e motora. Deste modo, o construtivismo pode traduzir-se numa contribuição teórico-conceitual muito valiosa à escola básica.

Efetivamente, nos últimos quarenta anos o construtivismo tem ganhado as pautas da educação como política pública e debate acadêmico no país. Frentes político-pedagógicas reivindicam, com relativo êxito, a edição de normas e diretrizes curriculares congruentes com o construtivismo, dentre elas a organização do ensino em ciclos. Estudos e pesquisas se multiplicam em torno do assunto (ALMEIDA, 1998; KISHIMOTO, 1993 e 1996; MACEDO, PETTY e PASSOS, 2009). E a teoria tem se tornado, até mesmo,

um “modismo” entre muitos professores nas escolas (CHARLOT, 2005). Contudo, estariam eles preparados para estruturar suas atividades profissionais de acordo com a proposta? A literatura acadêmica permite inferir que ainda não.

Segundo um antigo debate (LISTON e ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1992; PIMENTA e GHEDIN, 2005; TARDIF, 2005), a formação docente tem sido dirigida pelo *tecnicismo*. Em linhas gerais, o paradigma prioriza a reprodução de técnicas pedagógicas abstratas e modelos específicos de aulas, supondo que eles caberiam, inequivocamente, em qualquer circunstância ou contexto educativo. Numa espécie de resignificação pós-moderna da famosa *Didática Magna* de Comênio, fomentada em grande medida pelo Mercado, desvaloriza-se a educação escolar como fonte criativa e crítica de socialização e saberes. Se considerarmos que o ensino é uma prática concreta e voltada ao atendimento de demandas concretas, resulta evidente que profissionais formados a partir de um olhar tecnicista não poderão responder de forma eficaz às necessidades demandadas pelos contextos escolares quando desenvolvem as suas propostas pedagógicas.

Compreendemos que o “mentalismo” e o “sociologismo” (TARDIF, 2005) são os dois padrões tecnicistas de conduta docente que dificultam o jogo e a brincadeira construtivista na escola. Por um lado, o professor elabora seu exercício profissional arbitrariamente, ao sabor dos seus interesses, inclinações e crenças a cada momento. Por outro lado, diretrizes vigentes nos espaços social e escolar são seguidas pelos docentes à risca, sem qualquer questionamento sobre as suas implicações. Não surpreende que, num quadro como esse, os professores se apropriem acriticamente de princípios construtivistas em sua atuação profissional. Algumas vezes por simples arbítrio outras por “modismo” e, conseqüentemente, desperdiçam os potenciais pedagógicos da motricidade lúdica. Convém evitar ambas as posturas.

A educação básica precisa de uma urgente requalificação docente. Uma capacitação *crítico-reflexiva*, que torne a formação e a carreira docente escolar um único contexto de investigação dos diversos determinantes dessa profissão, de experimentação de alternativas pedagógicas, de avaliação, deliberação dialógica de resultados e novos encaminhamentos práticos. Nesse sentido, a motricidade lúdica

poderia assumir outro significado na escola. De prática reservada ao recreio, ela poderia ganhar o terreno da prática de ensino em termos construtivistas.

Sendo assim, a pesquisa está respaldada pela teoria construtivista acerca da motricidade lúdica e os estudos sobre o professor crítico-reflexivo. Trata-se de um debate que merece ser pautado pela investigação acadêmica e é nesse panorama que desenhamos a pesquisa.

O Desenho Metodológico

Em um espaço sempre aberto à subjetividade, à reflexividade e à criatividade dos investigadores, elaborou-se um desenho metodológico compatível com o alcance do objetivo geral da investigação: *Analisar o papel da motricidade lúdica em atividades educativas multidisciplinares construídas nos ciclos iniciais de uma rede pública municipal de ensino fundamental*. A meta se desdobra em três objetivos específicos cujo alcance pressupõe uma ação respectiva, de acordo com o Quadro nº 1:

Quadro nº 1: Relação entre objetivos específicos e ações metodológicas

Objetivo específico	Ação metodológica
Identificar as concepções pedagógicas sobre a motricidade lúdica desenvolvidas por professores atuantes numa rede municipal de ensino fundamental situada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.	Entrevista individual semiestruturada.
Observar os modos como a motricidade lúdica tem sido trabalhada nas práticas de ensino propostas pelos sujeitos participantes nas escolas.	Observação livre de espaços escolares e práticas pedagógicas.
Problematizar a importância da motricidade lúdica ao processo de ensino-aprendizagem, bem como ao desenvolvimento psíquico da criança.	Triangulação de dados subjetivos, contextuais e teórico-conceituais pertinentes ao problema em análise.

Fonte: Os autores.

Primeiramente, foram empreendidas entrevistas individuais semiestruturadas com professores atuantes nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental,

consideradas para isso duas escolas situadas em diferentes realidades socioespaciais. Esse tipo de entrevista pode estimular o entrevistado a se expressar, com certa liberdade sobre o roteiro, que tinha em pauta aspectos como “Experiência Profissional”, “Educação Lúdica Escolar” e “Currículo e Prática Pedagógica”.

Realizaram-se, ao todo, doze entrevistas, cifra definida de acordo com a “regra de saturação”. Participaram seis professores de cada escola selecionada. Antes de cada entrevista, foi solicitado aos docentes que preenchessem formulário de dados sobre aspectos como formação acadêmica, anos de carreira profissional e nível socioeconômico, procurando assim acrescentar dados importantes à análise. A participação e a gravação do depoimento foram condicionadas à expressa concordância do entrevistado, registrada em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Garantiu-se o anonimato ao participante, a submissão da gravação à escuta do entrevistado para que este julgasse se a mesma correspondia ao que disse, assim como o envio da transcrição de seu depoimento por correio eletrônico.

Observar espaços, processos, relações e práticas que marcam o cotidiano escolar pode oferecer, por outro lado, mais dados favoráveis à análise. A ferramenta pode permitir reflexões sobre imaginários compartilhados por uma dada coletividade através da descrição de seus espaços, atores, atividades, comportamentos e relações. O método pode significar um potente meio de confrontação dos discursos das instituições e dos sujeitos às suas práticas concretas, algo bastante contributivo a reflexões sobre a questão de pesquisa e a forma como os instrumentos metodológicos estão sendo empregados. Sendo assim, na investigação optou-se pelo uso de observações livres, não participantes e registradas em diário de campo. As observações foram realizadas sob a autorização das autoridades competentes, da Secretaria Municipal de Educação e das Direções das respectivas escolas.

Procedeu-se, assim, ao emprego da técnica da triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987). Os achados obtidos nas entrevistas e observações foram analisados em interface com diretrizes normativas e curriculares referentes à organização do ensino fundamental, da rede de ensino de referência e das escolas selecionadas. Cotejaram-se esses conteúdos com os pressupostos teórico-conceituais da investigação.

A escolha alavancou problematizações sobre a motricidade lúdica, o construtivismo e a educação escolar, nos termos abordados a seguir.

Interagindo com sujeitos e realidades escolares: diagnósticos e problematizações

Num esforço que alia o descritivo ao analítico, a abordagem permitiu identificar discursos docentes e escolares favoráveis ao construtivismo e à motricidade lúdica, quanto ao ensino e ao desenvolvimento infantil. A investigação revelou um cenário onde o construtivismo ainda exerce pouca influência efetiva, um lugar em que os potenciais pedagógicos das brincadeiras e dos jogos nem sempre são identificados como relevantes pelos adultos.

Em média, os sujeitos da pesquisa foram pessoas do sexo feminino (nove entrevistadas), com idade de aproximadamente quarenta e dois anos, que se denominaram como “brancos” (cinco entrevistados) e casados (cinco entrevistados). Sobre a trajetória acadêmica, somente uma professora não se declarou portadora de um ou mais diplomas de pós-graduação, sejam estes na sua área específica de formação, em ensino ou em educação. Quanto à experiência profissional docente na educação básica, os sujeitos ministram aulas de sua respectiva disciplina há, em média, cerca de quinze anos, sendo que somente três professoras, todas atuantes na escola há mais de duas décadas, ocupam ou ocuparam cargo de direção em algum colégio da rede municipal de ensino. Os depoimentos e observações não possibilitaram estabelecer uma relação clara e regular entre alguma das categorias da ficha de dados e as ideias e práticas desenvolvidas.

Explorando os depoimentos, pode-se apontar que, em geral, os professores se disseram comprometidos com a proposição de um ensino lúdico, a despeito dos variados obstáculos que se interpõem, como a pedagogia escolar clássica e o modelo dominante de formação docente no país.

Inicialmente, foi unânime entre os entrevistados a associação entre as suas trajetórias escolares e profissionais e a pedagogia tradicional. Conforme os entrevistados, a ludicidade e a corporeidade têm sido estigmatizadas até os dias atuais

como “diversão”, algo infrutífero às aprendizagens nas escolas. Um professor da Escola “B” afirma que “a direção do colégio pensa que jogar e brincar são coisas para o recreio ou outros períodos da convivência escolar especificados como ‘lúdicos’”. Na ótica de uma professora da Escola “A”, por sua vez, “os pais ainda pensam que aprendizagem só acontece quando as crianças estão caladas, sentadas e escrevendo”. Os sujeitos convergem à ideia de que há um espaço-tempo demarcado ao lúdico e ele não se confunde com a sala de aula e suas atividades pedagógicas.

Segundo os depoimentos, parece ainda existir um ideário comum que associa o lúdico à brincadeira e à pré-escola e que costuma exercer influência sobre as decisões da escola e dos educadores, contando, inclusive, com o apoio das famílias dos alunos. Quando a criança chega à educação primária, ela “precisaria” passar por algo como um “rito de passagem” que, por meio de um controle pedagógico de comportamentos, faria dela mais “apta” a ser integrada ao mundo adulto, repleto de seriedade e responsabilidades. Nessa etapa de sua formação, as brincadeiras no espaço escolar terminariam circunscritas a horários e lugares específicos. Não obstante, segundo um professor da Escola “A”, “o lúdico é um aspecto que urgentemente deve ser considerado pelos educadores nas escolas como um eixo estruturante do ensino”.

A lacuna, entretanto, começou a ser problematizada por alguns documentos federais no final dos anos 1990. Em um primeiro momento, os “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 1998a), documento decorrente do Parecer nº 04/1998 do Conselho Nacional de Educação e prévio às Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b), afirmam que

A entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental não deve constituir uma ruptura brusca com a pré-escola. [...] o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da educação infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem entre as crianças de seis a dez anos que freqüentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. À semelhança do que é feito na Educação Infantil, o Ensino Fundamental deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças nas salas de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, [...] as suas características e propriedades e os seus impactos sobre outros (BRASIL, 1998a, p. 15).

De nenhuma maneira o lúdico, o motriz e o cognitivo podem estar desvinculados no processo educativo. Defender a garantia da motricidade lúdica como um dos pilares do ensino após a Educação Infantil esteve também entre as preocupações da comissão que redigiu os Parâmetros Curriculares Nacionais. No documento, o lúdico é admitido como um espaço inerente a um ensino interativo e multidimensional, comprometido com o desenvolvimento articulado das potencialidades cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, sociais e físicas dos estudantes. Neste último campo, não se pode perder de vista que a atividade física, tal como a atividade mental, possibilita construir conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 1999, p. 37) em instâncias diversas, dentre elas os jogos e as brincadeiras. Nos volumes específicos dos *Parâmetros*, direcionados aos variados eixos disciplinares e interdisciplinares do currículo, notam-se evidentes referências à centralidade da motricidade lúdica no ensino fundamental.

O ensino construtivista requer professores capazes de propor e mediar jogos e brincadeiras visando facilitar aprendizagens. Contudo, os professores convergem à ideia de que lhes faltam os instrumentais profissionais necessários para tanto. O construtivismo está presente em todos os cursos de licenciatura, porém, como alguns depoimentos assinalaram, essa é uma teoria que, por vezes, não orienta o trabalho docente. São emblemáticas as seguintes palavras:

Eu acho que existe essa dificuldade [de trabalhar ludicamente o ensino] porque fomos educadas de uma maneira muito segmentada [...] Na verdade, só nos tornamos professores conhecendo os problemas típicos da docência na escola. O problema é que não passamos por essa interação na formação inicial nem na continuada: “caímos de paraquedas” na escola sem conhecê-la e sem ter um referencial teórico bem consolidado, construído em diálogo com a prática (Professora da Escola “B”).

Parece não haver uma interação sistemática entre teoria e prática na docência que possibilite aos professores a construção dos variados saberes necessários de referência ao seu exercício profissional, propondo e experimentando inovações pedagógicas que sejam benéficas aos alunos. Em verdade, muitos professores costumam ser “qualificados” com pouco [ou quase nenhum] conhecimento do espaço

social, político e cultural onde irão trabalhar e isso afeta sobremaneira a qualidade de seus trabalhos frente aos objetivos da educação básica democrática. Conseqüentemente, proliferam-se no espaço escolar o mentalismo e o sociologismo, corporificados em propostas de ensino tradicionais, “bancárias”, que fazem do aluno mero receptor de informações, quando, em face de sua necessidade educativa e social, deveria ser ele o protagonista do processo educativo. É imprescindível à docência uma postura de sensibilidade às diferenças que lhe permita gerir o ensino de forma a que todos os alunos aprendam, cada qual a seus ritmos cognitivos, afetivos e psicomotores, sem procurar padronizar tratamentos e avaliações nem estigmatizar os estudantes que encontrem dificuldades de aprendizagens.

Diante do exposto, nove entrevistados se disseram comprometidos com a promoção da educação lúdica construtivista. Os depoimentos, porém, permitiram identificar uma variação semântica significativa nesse âmbito: sete destes professores enfatizaram a ludicidade e a corporeidade como “algo a utilizar” no processo educativo, enquanto que outros dois docentes compreenderam os aspectos como dimensões inerentes à aprendizagem da criança, em sentido mais convergente ao proposto pelo construtivismo. Por um lado, a motricidade lúdica não seria somente um “recurso”, que se possa decidir empregar ou não. Por outro lado, ela emerge como uma instância onde fundamentalmente o ensino deve se desenrolar:

Os jogos ajudam vivenciar diversas sensações, percepções, emoções, para que possa descobrir suas possibilidades e, assim, ampliar suas linguagens: corporal, gestual e oral, expressando-se de diversas formas na sua relação com adultos e outras crianças, conversando, dramatizando, imitando, cantando, desenhando, jogando. Assim, a criança irá gradativamente incorporar essas vivências e tomar consciência de si e de seu corpo (Professor da Escola “A”).

Nos parâmetros construtivistas, não há como pensar numa psicogênese forjada fora da interação social, processo por meio do qual o indivíduo pode internalizar significados, elaborar esquemas mentais, afetivos e motores e construir ideias, valores e atitudes. E a motricidade lúdica é o espaço que mais pode propiciar essa realização.

Nesse sentido, os depoimentos expressam um vasto conjunto de possibilidades quanto a jogos, dramatizações, contações de histórias e outras práticas corporais. Jogos

simulam situações-problema, fomentando a lógica, o raciocínio, interatividade, a corporeidade e a formação de valores. Contações de histórias e dramatizações permitem ao aluno colocar-se no lugar do Outro, internalizando e problematizando, num nível elementar, significados culturais. Segundo muitos professores entrevistados, quanto mais lúdica a situação vivida, maiores o prazer experimentado e o interesse pela atividade; logo, mais significativas seriam as probabilidades de que esse sujeito elabore mais acelerada e eficazmente as suas capacidades psíquicas e sociais. O que fica evidente, por outro lado, é que, nesse universo de sujeitos, somente dois deles reconhecem a motricidade lúdica como aspecto *essencial* à prática pedagógica.

Em contraposição à pedagogia tradicional, as observações permitiram verificar alguns exemplos de práticas pedagógicas com o emprego de jogos e brincadeiras nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental. No entanto, a abordagem revelou a tendência a uma apropriação pontual e acrítica da motricidade lúdica no ensino. Seria este fato um efeito de diferenças infraestruturais e político-pedagógicas existentes entre as escolas? Nosso empreendimento permitiu inferir que *não*. Trata-se, sim, de um desdobramento de um modelo hegemônico de educação escolar que dificulta a plena emergência da educação lúdica construtivista.

As observações subsidiaram a construção do seguinte quadro comparativo:

Quadro nº 2: Comparação entre as realidades escolares consideradas

Escola "A"	Escola "B"
Infraestrutura conservada	Precariedade infraestrutural
Ampla equipe pedagógica	Escassez de pessoal docente
Ideb acima da meta escolar	Ideb abaixo da meta escolar
Projeto Político-Pedagógico (PPP) afeito ao construtivismo e à motricidade lúdica	Não há Projeto Político-Pedagógico (PPP)
Alta centralização administrativa	Baixa centralização administrativa
Participação da escola em projetos acadêmicos de formação inicial e continuada docente	A escola não participa de projetos acadêmicos de formação inicial e continuada docente
Episódios recorrentes de violência e indisciplina discente	Episódios recorrentes de violência e indisciplina discente

Fonte: Os autores.

Certamente, a infraestrutura pode facilitar o trabalho docente e processo educativo como um todo, mas a organização, a cultura e a filosofia educativa da escola é que desempenham um papel mais relevante nos seus rumos. Em termos ideais, o elo entre essas esferas, o PPP, consistiria no “discurso oficial” da escola, apontando os princípios e diretrizes político-pedagógicas com os quais ela se identifica, frente à sociedade em que se insere. Nesse âmbito, a Escola “A” formulou tal “discurso”, ao passo que a Escola “B” não.

Num ideário permeado por princípios como horizontalidade, cooperatividade e dialogicidade, o coletivo da Escola “A” acena à adoção de variadas linguagens e formas de expressão escritas, orais, artísticas e corporais nos processos educativos, em conformidade com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse espaço, considera-se que o lúdico deva desempenhar um papel imprescindível, sobretudo nos ciclos iniciais do ensino fundamental: “[...] se a criança é um ator lúdico, então, é por meio do jogo e da brincadeira que ela pode conhecer o mundo, a sociedade, o outro e a si própria, elaborando autonomamente a sua identidade” (ESCOLA “A”, PPP, p. 2).

Em inobservância ao disposto no Regimento Municipal, a Escola “A” não edita regularmente planos anuais de ação, planos de trabalho relativos a cada ciclo e registra dados sobre o progresso dos alunos nos estudos. Apesar disso, o lúdico tem alguma importância na sua agenda institucional, especialmente através de um projeto multidisciplinar de ensino. O projeto, vinculado a iniciativas fomentadas pelos subprojetos do Programas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) atuantes no colégio, planejava, executava e avaliava coletivamente práticas de ensino em que se incluíam jogos e brincadeiras. Alguns exemplos são as aulas de uma Professora de Arte, que trabalhava com massinhas de modelar para abordar o tema “seres vivos em extinção” e uma Professora de Educação Física, a qual realizava passeios freinetianos pelo bairro, ao invés de adotar os típicos métodos espontaneístas e behavioristas que muitos docentes da área usam.

Entretanto, pareceu-nos que o enfoque lúdico ainda é empregado episódica e assistematicamente no colégio, sem o respaldo cotidiano de planos de aula que articulem temas, objetivos e referenciais teórico-metodológicos de modo crítico-

reflexivo. Uma exceção profícua, porém, é representada pelo trabalho de um Professor de História, bolsista de um subprojeto do PIBID/CAPES na época da investigação.

Esse Professor considera essencial que a escola ajude a desconstruir preconceitos bastante comuns como “a história só estuda o passado” e “a história é uma disciplina inútil e chata”. Cabe à disciplina desenvolver uma percepção da História como processo humano, contextualizado e sempre em transformação. A motricidade lúdica teria um “papel vital na aprendizagem”, como afirma o Professor, tendo espaço importante em seus planos de aula. O recurso está discriminado na metodologia e no cronograma, articulado aos objetivos e às avaliações da aula que o docente faz após cada encontro. Exemplos de práticas desenvolvidas pelo professor e respaldadas por planejamentos como tais são o “dominó histórico” e o “passa a bola”, que despertavam interesses, até incomuns, de muitas crianças pelo estudo da História.

Durante a pesquisa, a prática laboral desse Professor era um fecundo campo de formação para os estagiários do PIBID que acompanham o seu trabalho, resultando num significativo amadurecimento profissional. Eles relatam que a iniciativa lhes ajudava a sair de uma “zona de conforto” pedagógica, atribuindo valor ao aluno e ao contexto escolar como fatores preponderantes no sucesso da educação básica. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras lhes pareciam medidas viáveis e necessárias.

Porém, o caso relatado costuma ser uma exceção. Outros professores dispõem da mesma liberdade na Escola “A”, mas costumam desperdiçá-la, promovendo atividades pedagógicas de cunho tradicional ou apropriando-se do lúdico de forma aleatória e pontual. E a Direção tem influência nisso. No período próximo à Prova Brasil, docentes de Português, Matemática e Ciências se viam constrangidos a desenvolver um ensino conteudista e behaviorista, distante do lúdico. A meta da escola no Ideb e possíveis benefícios impõem caminhos que, por vezes, estão em descompasso com a missão político-pedagógica da escola.

A Escola “B”, por sua vez, abstém-se de editar um PPP, debater os processos escolares com os seus atores e se engajar em iniciativas de desenvolvimento pedagógico. A direção reserva o último tempo de aulas de cada sexta-feira (de manhã e de tarde) a uma espécie de “momento lúdico”, no qual os alunos podem jogar e brincar

livre e não-diretivamente no pátio e na quadra, dentro de alguns limites normativos estabelecidos. Esse *laissez-faire* propicia uma cena de relativa autonomia profissional, no qual cada professor poderia desenvolver práticas de ensino na motricidade lúdica. Isso acontece, certamente, vide os casos de uma Professora de Português que usa contação de histórias para abordar lendas folclóricas nacionais e de um Professor de Matemática que utiliza jogos para facilitar a aprendizagem de operações aritméticas. Novamente, porém, o problema observado é que, quando o lúdico tem lugar no ensino, muitas vezes a escolha não é feita crítica e conscientemente como uma plataforma de trabalho.

Pode-se inferir que *nenhuma das duas escolas têm uma pauta pedagógica lúdica que regularmente articule teoria e prática*, discurso e ação quanto a esta dimensão psicopedagógica. Apesar das diretrizes e regulamentos voltados à tessitura coletiva e democrática de currículos, práticas de ensino e avaliações, no dia-a-dia, esses processos cedem lugar a construções unilaterais, condicionadas às pressões por resultados no Ideb, na Escola “A”, ou à indiferença da direção, na Escola “B”. Em ambos os casos, os arranjos institucionais interferem sobremaneira na identidade profissional docente e nos rumos do ensino, sendo potenciais disparadores de condutas sociologistas e mentalistas, incompatíveis com a educação lúdica. Dentre outras, a violência e a indisciplina discente podem ser consequências indesejadas de uma proposta profissional como essa.

Não raramente, presenciamos nas escolas visitadas episódios conflituosos entre alunos e entre estes e seus professores, caracterizados por xingamentos, *bullying* e vandalismo (especialmente na Escola “B”). Este quadro alarmante tem sido associado por muitos pesquisadores educacionais ao típico caráter padronizador e repressivo da gestão escolar e das práticas pedagógicas (QUEIROZ, 2017). Cremos, com base nas observações que, em alguns contextos, o problema poderia ser mais tributário de um descompasso entre os posicionamentos político-pedagógico discursivos e práticos da escola quanto ao que se pode chamar de “ensino de qualidade”. A aprendizagem e a convivência na escola poderiam ser mais plurais, dialógicas, estimulantes e agradáveis

se o ensino fosse estabelecido *no* lúdico, como uma plataforma coletiva estável em prol de uma educação escolar de melhor qualidade.

Urge que os professores sejam qualificados, por meio de programas de formação cada vez melhores, para que logrem se afastar dos “lugares-comuns” mentalistas e sociologistas que marcam a docência na escola básica. Numa escola democrática, não é possível que o professor crítico-reflexivo seja somente um caso excepcional: como em qualquer outra profissão, também o professor deve ter a responsabilidade de aperfeiçoar os seus saberes e habilidades a cada dia. Esta é a cultura profissional à qual nos afiliamos e que deveria influenciar mais significativamente a escola, frente aos desafios a ela postos.

No campo construtivista, cabe que os profissionais docentes compreendam a natureza lúdica da criança e de seu processo psicogenético. Corpo, mente e emoção são dimensões vinculadas. Determinadas posturas afetam estados afetivos e mentais: por exemplo, a aula clássica, com os alunos estáticos e silenciosos, gera desinteresse e rejeição à aprendizagem e o desejo de sair imediatamente do ambiente educativo. Descontinuidades emocionais abalam o tônus muscular e repercutem nos modos de apreensão racional da realidade e as crianças de sete a onze anos, ainda muito influenciadas pelo componente afetivo, podem ter dificuldades de engajamento às aulas e aprendizagem. Há ideias que têm o poder de arrebatá-las emocionalmente e corporalmente as pessoas, sobretudo as crianças, e a ideia de aprender brincando pode dispô-las a ter atenção às aulas e a se comprometer afetivamente com os estudos. Ou seja, são variadas as combinações entre as dimensões psíquicas da pessoa e o lúdico é o *lócus* privilegiado onde elas acontecem. Convém que os professores sejam capacitados para compreender e lidar com esses mecanismos, em cada situação e contexto educativo concreto, em favor da psicogênese.

Portanto, a motricidade lúdica como projeto educativo construtivista ainda é pouco recorrente naquela prática escolar investigada. Não obstante, indícios empíricos oferecidos pela pesquisa fazem problematizar uma possível emergência futura dessa proposta no âmbito escolar: as concepções e práticas de alguns entrevistados acerca do fenômeno e a proposição de brincadeiras e jogos educativos.

Considerações Finais

A pedagogia tradicional tende a abrir uma cisão entre o lúdico e o ensino, o prazer e o desprazer, a criatividade e a passividade, a aprendizagem e a não aprendizagem, os períodos recreativos e as aulas. Apesar disso, é no *lócus* recreativo que a criança dá vazão a seu espírito afetivo, curioso e criativo por meio do jogo, da brincadeira, estabelecendo relações consigo próprios, com os outros e com o mundo que ampliam informações e permitem construir saberes. Desta maneira, a educação escolar e a motricidade lúdica deveriam estar de “mãos dadas”.

Frente à necessidade, em que sentido os professores dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental desenvolvem atividades motrizes lúdicas quando propõem as suas práticas pedagógicas? Reiteramos que é desejável erigir na motricidade lúdica a formação psicogenética. A despeito dos achados, a investigação nos faz crer na possibilidade da emergência dessa proposta no âmbito escolar.

O empreendimento vislumbrado não é nada fácil. Ela pressupõe o enfrentamento de questões que demandam racionalidade, dialogicidade, cooperatividade, energia e perseverança não só aos professores como à escola e à sociedade, como *a redução da distância entre a retórica e a prática* e *a resignificação crítico-reflexiva do papel da docência na qualidade do ensino*. Diante destas questões, não é demasiado reiterar diretrizes práticas cuja viabilização é urgente nos ciclos iniciais do ensino fundamental:

- (1) Questionar os cânones sociais, epistemológicos e pedagógicos que dirigem as práticas educativas escolares;
- (2) Considerar propostas pedagógicas alternativas que possam impulsionar o desenvolvimento infantil nas dimensões cognitiva, afetiva e motriz;
- (3) Compreender o sujeito aprendente em suas especificidades;
- (4) Discutir, experimentar e avaliar inovações pedagógicas nos contextos escolares concretos e
- (5) Partilhar a gestão da educação escolar coletivamente, com todos os atores escolares, familiares e sociais possivelmente contributivos a seu êxito.

O aluno faz toda diferença no seu próprio desenvolvimento psicogenético e a motricidade lúdica tem muito a oferecer nesse processo. Se a natureza do

desenvolvimento infantil é lúdica e corporal e, assim, também poderia ser o processo educativo que é oferecido à criança na escola. Acreditamos na viabilidade prática desta proposição no cotidiano escolar.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1998.
- BRASIL. **Subsídios às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 1999.
- BRUNER, Jerome. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Morata, 1988.
- BRUNER, Jerome. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KISHIMOTO, Tizuka Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuka Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LISTON, Daniel. ZEICHNER, Kenneth. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.
- MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia Sicol. PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MONTEIRO, António Reis. **História da educação - do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação"**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- QUEIROZ, Paulo Pires de. **Violência e indisciplina enquanto transgressões que excluem o aluno do cotidiano escolar**. In: **RevistAleph**, Niterói, nº 28, Jul 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Ed. Universidade de São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Portugal: Edições 70, 1995.

Data do envio: 27/03/2019

Data do aceite: 27/11/2019



OFICINA ALQUIMIA: INTEGRANDO INTELLECTO E EMOÇÃO NAS ALTAS HABILIDADES³¹

ALQUIMIA OFFICE: INTEGRATING INTELLECT AND EMOTION IN HIGH SKILLS

Inês Raquel Zaniboni Guzzo³²
Lucia de Mello e Souza Lehmann³³

RESUMO

Este artigo apresenta uma oficina realizada com um grupo de doze adolescentes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Curso de Verão, indicados pela Escola de Inclusão da Universidade Federal Fluminense. O objetivo do trabalho foi conhecer e elaborar com os adolescentes como pensam, se relacionam e manifestam as emoções, valorizando a importância da integralidade dos aspectos emocionais e intelectuais. Fundamenta-se no tema das AH/SD estabelecido no âmbito da Educação Especial e no conceito de Projeção. A oficina utilizou como método a pesquisa-ação. Os resultados demonstram que os aspectos cognitivos presentes na superdotação são atravessados pelos afetos e emoções e esta dinâmica tem uma presença determinante na vida cotidiana, no desempenho e na escolha feita por estes jovens.

Palavras-chave: Adolescentes. Altas habilidades ou superdotação. Afetos.

ABSTRACT

This article presents a workshop conducted with a group of twelve adolescents with High Skills or Giftedness (AH / SD) in the Summer Course indicated by the Inclusion School of the Fluminense Federal University. The objective of the work was to know and elaborate the adolescents as they think, relate and manifest themselves as emotions, valuing the importance of the integrality of emotional and intellectual aspects. It is based on the theme AH / SD established within the scope of Special Education and the concept of Projection. The workshop used as an action research method. The results show which cognitive aspects are present in giftedness and are crossed by effects and emotions, and that this presence has a determining presence in daily life, without performance and in the choice made by these young people.

Keywords: Adolescents. High skills or giftedness. Affects.

³¹ Parte desse texto foi apresentado em formato de Pôster no I Congresso Brasileiro de Educação de Superdotados e publicado nos Anais do Congresso.

³² Psicóloga e Mestre em Diversidade e Inclusão- CMPDI – UFF; E-mail: raquelguzzo@yahoo.com.br

³³ Professora Doutora/prof. do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI – UFF e do PPG Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão E-mail: lehmannlucia@gmail.com

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008 definiu os alunos atendidos por esta modalidade educativa, dentre estes os superdotados, que assim são definidos:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Em 2011 o termo passou a ser Altas Habilidades ou Superdotação “[...]deixando clara a intenção do legislador quanto à sinonímia legal dos termos” (CARDOSO, 2016, p. 14).

Usualmente, o aspecto intelectual é evidenciado e ressaltado nos indivíduos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), principalmente no que se refere ao âmbito escolar e educacional. Características emocionais e de personalidade ficam em segundo plano. Será que isto realmente se confirma? Contudo são extremamente importantes na dinâmica dos jovens, dando direcionamento mais proveitoso ou mesmo prejudicando o desempenho e a realização de potenciais.

Segundo Landau (1990), o desenvolvimento do superdotado deve ser integral, ou seja, os aspectos intelectual e emocional da personalidade merecem igual atenção, uma vez que, uma estimulação que privilegie somente o aspecto cognitivo deixa a deriva aspectos que favorecem o desenvolvimento da maturidade emocional, enquanto o contrário, onde só o emocional é estimulado, poderá resultar em uma frustração cognitiva. A autora chama atenção para a relevante integração desses dois aspectos, que são imbricados na revelação e no avanço das potencialidades da criança superdotada. Assim, Landau (1990, p. 69) salienta:

Uma indicação exclusivamente cognitiva levará eventualmente ao desenvolvimento intelectual, contudo poderá fazer com que a criança permaneça emocionalmente imatura. Ao passo que a estimulação emocional, sem a cognitiva, conduzirá à frustração intelectual. Em ambos os casos, a criança superdotada não atualizará seus potenciais. Somente com a interação entre um ambiente que promova desafios

emocionais e intelectuais e as capacidades da criança, a atualização da superdotação será real.

A influência das emoções, também são evidenciadas por Robert Sternberg, enfatizando que “pessoas com inteligência de sucesso aprendem a controlar seus impulsos” (STERNBERG, 2000, p. 218). O autor sustenta que em determinados períodos da vida, o comportamento impulsivo, pode até se tornar inevitável e necessário, entretanto, seu curso tende a prejudicar o trabalho intelectual. Sternberg (2000) aponta que, apesar dos professores observarem excelentes capacidades em alguns alunos, estes em grande parte, não conseguem demonstrar seus potenciais, pois em muitas situações, não controlam a impulsividade e a tendência de agir sem reflexão.

Segundo Ourofino & Guimarães (2007) há um descompasso entre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor nos indivíduos com altas habilidades ou superdotação em relação aos seus pares. As autoras atribuem esse fato ao modo particular dessas pessoas, que são notados pela grande sensibilidade resultante de um acúmulo maior de informações e emoções. Estas consideram que o desenvolvimento emocional do superdotado é oriundo de alta capacidade e de percepção aguçada e que para a compreensão de suas emoções a pessoa com altas habilidades ou superdotação depende alto nível de energia psíquica, um esforço que pode estar além de sua idade cronológica.

Buscando explorar e trabalhar a compreensão das experiências afetivas e emoções dos jovens identificados com AH/SD foi criada a oficina Alquimia oferecida no Curso de Verão da Universidade Federal Fluminense. O objetivo foi criar um ambiente visando conhecer a dinâmica dos alunos permitindo-os “aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências afetivas” (OUROFINO & GUIMARÃES, 2007, p. 48).

Antes de entrar no contexto de desenvolvimento da oficina e da metodologia do trabalho cabe explicar alguns fundamentos que nortearam as atividades.

O espaço e a dinâmica identificados como oficina, foram utilizados para o estímulo à troca e reflexão de experiências. Segundo Candau (1999, p. 11):

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

A atividade da oficina coloca em evidencia atitudes e falas, além de se levar em conta o conteúdo manifesto do que é dito, é possível buscar um maior entendimento dos conteúdos latentes, atitudes, escolhas, através da compreensão do mecanismo de projeção.

Quando um escritor produz um texto ou um artista pinta uma obra podemos ver ali traços e características daquele artista e muitas vezes a obra é tão expressiva, que somos capazes de perceber o sentimento do artista. Chamamos a esta dinâmica de Projeção.

Projeção é o termo utilizado para representar um mecanismo presente nas relações humanas elaborado mais precisamente, na Psicologia e na psicanálise, para explicar o recurso pelo qual o sujeito coloca no objeto ou em uma relação o que internamente está sentindo ou pensando.

Na psicanálise o termo projeção se refere tanto a padrões normais como patológicos e é definido por Laplanche & Pontalis (1992, p. 379)

- “a) Num sentido comparável ao sentido cinematográfico: o sujeito envia para fora a imagem do que existe de forma inconsciente. Aqui a projeção define-se como um modo de desconhecimento, tendo como contrapartida o conhecimento em outrem daquilo que, precisamente, o sujeito desconhece em si mesmo;
- b) Como um processo de expulsão quase real: o sujeito lança para fora de si aquilo que não quer e o encontra a seguir no mundo exterior. Aqui, poderíamos dizer esquematicamente que a projeção não se define como “não querer conhecer”, mas como “não querer se”.

O termo projeção também é compreendido como um mecanismo no qual o sujeito percebe e responde aos estímulos do ambiente de acordo com seus interesses, aptidões, hábitos, expectativas e estados afetivos mostrando através de suas atitudes

que “assimila-se a pessoas estranhas ou, inversamente, assimila a si mesmo pessoas, seres animados ou inanimados” (PONTALIS & LANPLANCKE, 1992, 375).

A Oficina Alquimia em seu contexto: o Curso de Verão para Superdotados

A oficina Alquimia desenvolvida com adolescentes ocorreu em 2018 uma edição do Curso para Superdotados, tendo duas horas de duração. O curso é organizado em duas edições que acontecem no inverno e no verão.

A primeira versão do Curso de Verão para Superdotados da Universidade Fluminense aconteceu em janeiro de 2013, resultado da criação da Rede de Interações, assim definida por Cardoso (2016, p. 32-35):

[...] uma Rede de Interações que atenda os indivíduos com altas habilidades ou vocações científicas para área da Biotecnologia foi organizada tendo como principais atores:

1. Universidade: A universidade tem papel central em uma sociedade contemporânea onde o conhecimento é a base de muitas relações e processos [...].
2. Empresa: [...] ao ampliarem parcerias com a comunidade escolar em seu entorno oportunizam o aprendizado e o crescimento pessoal e profissional dos alunos, atuando na formação de futuros pesquisadores para a área das Ciências.
3. Escola: considerada local de convergência de culturas – religiosa, política, e conhecimento - onde normas são estabelecidas, muitas vezes buscando práticas de transmissão de conhecimentos [...].

Em sua primeira versão, buscou-se atender às demandas advindas do I Encontro de Crianças e Jovens Superdotados do Rio de Janeiro promovido pelo Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD) e do ISMART (Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos) (CARDOSO, 2016, p. 80).

Atualmente o Curso de Verão está vinculado ao Programa de Extensão da Escola de Inclusão, responsável pela avaliação e encaminhamento de crianças e adolescentes com altas habilidades ou superdotação e com o Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, situado no município de Niterói do estado do Rio de Janeiro.

O Curso de Verão no qual foi realizada a Oficina Alquimia contou com a duração de 5 dias, de segunda-feira a sexta-feira, sendo as oficinas realizadas em período vespertino, entre 13h às 17h, com um intervalo para o lanche. Neste intervalo, foi organizado o Corredor Pedagógico, um espaço dedicado a materiais e jogos para experiências de forma lúdica para os participantes das oficinas. Momento de interação e diversão os adolescentes e seus familiares.

Metodologia

O trabalho baseou-se na pesquisa-ação, na medida em que esta metodologia possibilita uma forma de planejamento na qual se considera a importância, não só da participação e da ação, como também das discussões para a produção de conhecimento e aquisição de novas experiências sobre as questões abordadas (THIOLLENT, 1985).

Nesse sentido, a oficina visou a construção de um espaço de reflexão dialógica, com a participação coletiva, suscitada pelo o debate das questões apresentadas nas atividades desenvolvidas.

Materiais

Foram utilizadas figuras de animais, baseadas nos folclores dos índios norte-americanos, do livro: “Tarô dos índios”. Este instrumento foi utilizado porque favorece mecanismos de projeção, como explicitado anteriormente no texto, e a identificação, em que o sujeito se vê, sente-se representado nas figuras apresentadas e o Jogo Túnel do Tempo. O jogo é composto de um tabuleiro, um dado, um pino e de 165 cartas para serem respondidas individualmente, assim distribuídas: Passado (45 cartas); Presente (70 cartas); Futuro (14 cartas); Você no futuro (09); Casos e acasos (17 cartas); Falando de " Só para meninas"(04 cartas) e Falando de " Só para meninos" (06 cartas). O objetivo do jogo é oferecer aos adolescentes, possibilidades de reflexões acerca de sua vida - fatos passados, atuais e imaginar o futuro - promovendo situações para o autoconhecimento.

O jogo começa com um participante jogando o dado, e colocando o pino na casa indicada. Apresenta a possibilidade de duas saídas uma pela direita e outra pela esquerda, e termina com o fim das cartas, sendo assim, não tendo vencedores.

Métodos: Foi feita uma seleção preliminar das cartas do jogo Túnel do Tempo, por considerar as características do grupo: diferença de idades, maioria do sexo masculino e a brevidade do encontro. Nesta seleção, não foram utilizadas 39 (trinta e nove), sendo relativas aos itens: Passado - 15 (quinze), Presente - 6 (seis), Futuro – 4 (quatro), Casos e Acasos – 7 (sete), Você no Futuro – 8 (oito), Falando de meninas – 3 (três).

Descrição das atividades

A oficina foi iniciada com a solicitação para que os adolescentes escolhessem uma carta com as figuras de animais, relacionados ao folclore dos índios norte-americanos, que estavam expostas em uma mesa. Cada um pegou a figura do animal que mais se identificou, gostava, achava alguma característica que poderia se assemelhar às suas próprias. Após esse momento, os participantes foram organizados em círculo em torno de uma mesa e convidados a participarem do jogo Túnel do Tempo.

Com o término do jogo foi realizada a leitura do significado das cartas das figuras dos animais, com a finalidade de apresentar a cada um a palavra que representava o animal da carta que foi escolhida no início da oficina, sendo enfatizado o significado positivo de cada palavra. Baseado no conceito de projeção, verifica-se neste momento do trabalho, a relação entre o conteúdo manifesto e o conteúdo latente provocado por esta dinâmica.

Ao final da oficina foi realizada uma avaliação, contendo quatro itens: 1. Acho importante conhecer minhas emoções; 2. Acho importante conhecer as emoções dos outros; 3. Gosto de ouvir o que os outros falam; 4. Aprendi coisas novas na oficina. Estes itens foram avaliados através de três critérios: concordo; concordo parcialmente; discordo.

Resultados e Discussão

O comportamento expresso pelos adolescentes, brincadeiras, risadas e falatório foi acompanhado de uma maioria interessada e participante no desenvolvimento da oficina, excetuando dois adolescentes que riram e “ironizaram” durante a maior parte do tempo, necessitando, inclusive de intervenções constantes.

Este comportamento pode estar relacionado a uma conduta da pré-tarefa que se refere a uma atitude de resistência, na qual o indivíduo evita de modo ansioso a mudança de comportamento, o que dificulta assumir a tarefa, sendo esta compreendida como “[...]um organizador dos processos de pensamento, de comunicação e de ação do que está sendo vivenciado[...]” (WEISS, 2015, p.14).

Nenhum adolescente se recusou a participar das atividades propostas. Imersos em um clima afetivo do grupo, que por vezes tornava-se barulhento, todos responderam e refletiram sobre as questões do jogo, cada um com seu estilo, uns mais reflexivos, outros mais evasivos e impulsivos.

Alguns adolescentes se mostraram intrigados em relação ao final do jogo, pois perceberam que só tinha saída e não chegada, sendo assim, não haveria ganhadores, porém, esta constatação não diminuiu o interesse pelo jogo.

A seleção preliminar das cartas foi de grande valia para a dinâmica do jogo, uma vez que as cartas selecionadas estavam diretamente focadas no objetivo da oficina e a interação do grupo.

O número de participantes foi um fator que trouxe alguma dificuldade, pois a vez de cada um jogar novamente, ficou demorada e os colegas pressionavam para que as respostas fossem dadas e o jogo prosseguisse, bem ao ritmo dos jovens acelerados e nem sempre pacientes. Todavia, a dinâmica que os jovens impuseram ao jogo não inviabilizou reflexões, que foram beneficiadas pela atmosfera lúdica e divertida, já que conteúdos com importantes cargas emocionais foram evocados.

A avaliação da oficina realizada pelos adolescentes, evidenciou um feedback positivo em relação ao trabalho desenvolvido. O Quadro 1 retrata a participação e análise de todos nos itens avaliados.

Quadro 1. Avaliação da Oficina

Itens avaliados	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo
1. Acho importante conhecer minhas emoções.	50%	33%	17%
2. Acho importante conhecer as emoções dos outros.	42%	42%	17%
3. Gosto de ouvir o que os outros falam.	58%	25%	17%
4. Aprendi coisas novas na oficina.	67%	25%	8%

Fonte: A pesquisa

Pode ser observado na avaliação final que a metade dos participantes marcou o critério “concordo” no item 1, relativo a importância de conhecer as emoções, o que demonstra consideração em relação aos aspectos subjetivos.

Já o item 2, conhecer as emoções dos outros, apresenta o mesmo percentual (42%) nos critérios “concordo” e “concordo parcialmente”, o que pode evidenciar o interesse do adolescente, principalmente, e em primeiro lugar, por seus próprios sentimentos, o que não deixa de ser esperado neste momento da vida, uma vez que a referência a si próprio e o altruísmo ainda não estão construídos.

O critério “discordo” que mostra o mesmo resultado nos itens 1, 2 e 3, relativo ao conhecimento das emoções, denota que uma minoria não concordou com a importância de falar e reconhecer as emoções.

Estes posicionamentos demonstram o quanto a oficina ofereceu uma liberdade de participação e expressão, permitindo que os adolescentes se posicionassem livremente.

Como hipótese podemos dizer que o item “discordo” poderia ser tomado como uma defesa, no entanto não temos dados que permitam comprovar esta hipótese no momento, dado a limitação da investigação.

Cabe reconhecer também, que os sujeitos podem ter a liberdade de não querer ter maiores relacionamentos ou não terem curiosidade sobre os sentimentos próprios ou alheios, revelando uma atitude mais fechada diante das relações interpessoais.

Verifica-se que a maioria dos adolescentes (67%) respondeu “concordo” no item 4, o que evidencia o interesse que tiveram pela oficina, ou seja, a oficina foi uma atividade bem acatada e que, portanto, foi tomada como positiva. Para os pesquisadores isto é um retorno importante porque demonstra que é uma estratégia que pode e deve ser utilizada na continuidade de trabalhos.

Conclusão

Os resultados demonstram que os aspectos presentes na superdotação são atravessados pelos afetos e emoções, e que esta dinâmica tem uma presença determinante na vida cotidiana, no desempenho e na escolha feita por estes jovens.

A oficina possibilitou aos adolescentes uma experiência de expressão de fala, de manifestação de atitudes e pensamentos de modo lúdico e interativo, ao mesmo tempo, em que estimulou a escuta ativa possibilitando o conhecimento da história de vida dos colegas, bem como opiniões e desejos de cada um.

O jogo demonstrou ser um instrumento eficaz para auxiliar os adolescentes com AH/SD a refletirem sobre situações concretas e hipotéticas da vida. A escolha das cartas e a leitura das palavras que representa cada animal ilustrados nas cartas, oportunizou aos adolescentes, por meio do mecanismo de projeção, uma experiência, de modo lúdico e jocoso a entrarem em contato com certos traços de personalidade.

A experiência aponta para os pesquisadores e, os que desejam trabalhar com esses grupos, que novos arranjos podem favorecer uma atmosfera mais interativa, no que se refere ao jogo Túnel do Tempo com os adolescentes com AH/SD. Dentre estes arranjos, pode-se sugerir que os participantes respondam a uma única carta em cada rodada de dados. Espera-se, desse modo, estimular respostas de construção coletiva para uma determinada questão apresentada pelas cartas, favorecendo vínculos mais fraternos e de maior empatia.

Outro aspecto dessa experiência diz respeito ao número de participantes. Pode-se inferir que um grupo menor, provavelmente, facilitaria o processo de reflexão provocado pelas cartas do jogo, pois que haveria um maior tempo disponível para que cada participante pudesse aprofundar nas questões suscitadas por essa atividade.

Entre os focos trabalhados na oficina, destacam-se as demandas e conflitos consigo mesmo e no contato com os outros, vivenciados pelos adolescentes nos diversos espaços de circulação, e as experiências satisfatórias e de crescimento.

Cabe ainda evidenciar a relevância e o caráter paradoxal dos aspectos afetivos na dinâmica psíquica dos jovens, pois eles podem dar um direcionamento mais proveitoso ou ser prejudicial ao desempenho e a realização de potenciais.

A proposta apresentada nesta oficina se mostrou valiosa pelo uso de recursos dinâmicos que podem enriquecer o atendimento aos aspectos emocionais das pessoas com altas habilidades ou superdotação.

Referências

- ARENALES-LOLI, M.S. **Túnel do tempo: um jogo lúdico auxiliar no processo interativo entre profissionais e adolescentes/pré-adolescentes** - 1ªed. Assis/SP: Triunfal Gráfica e Editora, 2011.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - Janeiro de 2008 ...[PDF] Portal do MEC. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 07/02/2018
- CANDAU, V.M. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO. **Novameria/PUC-Rio**—1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso: 08/03/2018.
- CARDOSO, F. S. **Rede de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia** / Fernanda Serpa Cardoso. – Niterói: [s.n.], 2016. 272f. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) – Universidade Federal Fluminense, 2016.
- LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Tradução Sandra Miessa; revisão técnica Gohara Yvette Yehia, Marília Ancora – Lopez, São Paulo; CERED, 1990.
- LAPLANCHE, J. **Vocabulário da Psicanálise**. sob a direção de Daniel Lagache; [tradução Pedro Tamen].- 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1992, p. 374-375.
- MARTINEZ, V. **Tarô dos Índios – As Cartas Totêmicas**. Madras Editora Ltda. São Paulo, 1998.

OUROFINO, V.T.A.T.; GUIMARÃES, T.G. **Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação.** In: FLEITH, D.S. (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, 2007. v. 1, p. 43-51.

http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/altashab2.txt. Acesso em: 20/12/2017.

STERNBERG, J. R. **A inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso.** Tradução de Caetano Manuel Filgueira Pimentel. Rio de Janeiro: Campus: 2000. 254 p.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação / Michel Thiollent. - São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

WEISS, L. L. Maria. **Intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem escolar.** Coordenação de Alba Weiss. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 168p. : 21 cm.

Data do envio: 02/02/2019

Data do aceite: 12/12/2018.

**COMUNICAÇÃO: DISPOSITIVO DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE TRABALHO
EM GRUPOS DE CONTROLE DO TABAGISMO³⁴**

**COMMUNICATION: DEVICE FOR THE RESIGNATION OF WORK PROCESSES IN
TOBACCO CONTROL GROUPS**

Leones Oliveira da Silva³⁵
Gilson Saippa de Oliveira³⁶
Mariana Cabral da Rocha³⁷

Resumo

Estudo exploratório, qualitativo que descreve as práticas comunicacionais desenvolvidas nos grupos de controle do tabagismo presentes na relação entre profissionais do Programa de Controle de Tabagismo e estagiários de Fonoaudiologia, buscando aperfeiçoar o sistema público de saúde. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais acerca do uso da comunicação no tratamento antitabagismo mediante as estratégias do estágio. Os achados foram interpretados pela análise temática. Como resultados, destaca-se que na atuação dos estagiários, são desenvolvidas práticas centradas na concepção do letramento em saúde ampliando o poder da comunicação, como instrumento capaz de fazer surgir a produção de saúde e criação de ações transformadoras do processo de trabalho da Equipe.

Palavras-chaves: Formação em Saúde. Atenção Básica em Saúde. Apoio Institucional. Comunicação em Saúde. Tabagismo.

Abstract

An exploratory, qualitative study that describes the communication practices developed in the tobacco control groups present in the relationship between professionals in the Smoking Control Program and Speech Therapy Interns, seeking to improve the public health system. Semi-structured interviews were conducted with professionals about the use of communication in anti-smoking treatment through the internship strategies. The findings were interpreted by the thematic analysis. As results, it is highlighted that in

³⁴ Este texto resulta da Dissertação de Mestrado realizado no MPES/UFF.

³⁵ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde: Formação docente interdisciplinar para o SUS - UFF, Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa. Pós Graduação Latu Sensu em Teoria Psicanalítica (IBMR). Coordenador Geral da Associação de Pais e Amigos da Criança e Conselheiro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente e do Conselho Municipal de Assistência Social. Psicólogo da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo na função de Coordenador do Programa de Controle do Tabagismo e Supervisor do Estágio Obrigatório em Fonoaudiologia Institucional da UFF. E-mail:leonesoliveiraleo@gmail.com

³⁶ Professor Associado III - Universidade Federal Fluminense. Instituto de Saúde de Nova Friburgo. Departamento de Formação Específica em Fonoaudiologia - Nova Friburgo, RJ- Brasil. E-mail: gilsonsaippa@gmail.com

³⁷ Fonoaudióloga, Servidora da Secretaria Municipal de Saúde do Município de Nova Friburgo- RJ, mestranda da Universidade Federal Fluminense. Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa. Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde: Formação docente interdisciplinar para o SUS - Niterói, RJ-Brasil. E-mail: marianacabral.fono@yahoo.com.br

the performance of trainees, practices are developed focusing on the conception of health literacy, expanding the power of communication as an instrument capable of raising health production and creating transformative actions of the Teamwork process.

Keywords: Health Education. Basic Health Care. Institutional Support. Health Communication. Smoking.

Introdução

De maneira geral, pode-se afirmar que a Promoção da Saúde é uma estratégia do setor saúde que propõe o desenvolvimento de ações num determinado território que fortaleçam e ampliem a capacidade dos sujeitos em compreender, avaliar e utilizar as informações sobre saúde, visando a redução dos riscos e vulnerabilidades de adoecer e a busca pela melhoria de sua qualidade de vida (BRASIL, 2006).

Deste modo, nas últimas décadas tornou-se indispensável um olhar mais integral ao cuidado com a saúde de forma que se reduza a vulnerabilidade ao adoecer e as chances de que esse adoecer seja produtor de incapacidades, de sofrimento crônico e de mortes prematuras. É dentro desse contexto que a Promoção da Saúde destaca nos seus eixos prioritários a “Prevenção e o Controle do Tabagismo”.

Apesar de haver na sociedade contemporânea, de modo geral, uma aversão ao cigarro, ainda há um significativo número de pessoas que apresenta dependência à nicotina, existente na sua composição e, conseqüentemente, um número muito grande de adoecimentos e mortes causados pelo seu uso.

A partir das políticas públicas de enfrentamento à epidemia do tabagismo existe, atualmente, uma grande parcela de fumantes que se mostra consciente dos males causados pelo uso do tabaco e tem o desejo de parar de fumar.

A comunicação torna-se, então, elemento fundamental enquanto dispositivo capaz de tornar uma ação preventiva em mola propulsora de transformação, manutenção da saúde e da melhoria da qualidade de vida.

A comunicação em saúde deve ser valorizada, pois a sua presença nos espaços de produção da saúde, com a presença de profissionais de diferentes formações com um alto grau de articulação, é essencial. Contudo, não só as ações devem ser compartilhadas, mas também é necessário que se produzam processos

interdisciplinares nos quais, progressivamente, os núcleos de competências profissionais específicas enriqueçam o campo comum, ampliando, assim, a capacidade de cuidado de toda a equipe (SILVA JUNIOR; MASCARENHAS, 2004 e SILVA JUNIOR; ALVES, 2007).

A aprendizagem construída nos espaços de trabalho em saúde, cria redes de interlocução entre os estudantes, docentes, profissionais de serviço, trazendo um diferencial na educação formal, a partir da ruptura com os limites daquele processo de ensino ofertado institucionalmente, aproximando-o do cotidiano, das relações entre os sujeitos e da comunicação/interação dos seus projetos (BATISTA et al, 2015).

Contudo, mesmo com todos os avanços alcançados na relação Ensino-Serviço, ainda não existe nas escolas e universidades a devida atenção ao tema do tabagismo, o que traz uma deficiência desses profissionais na abordagem, no diagnóstico e no tratamento do tabagista. As pesquisas apontam que os formandos, durante o período da graduação dos cursos relacionados à saúde, recebem menos de cinco horas dedicadas a construção de um saber que os auxiliem para atuar na abordagem e no tratamento do fumante (DUARTE et al, 2014).

É dentro desse contexto que este artigo vai privilegiar e descrever o uso das práticas comunicacionais desenvolvidas nos grupos de controle do tabagismo presentes na relação estabelecida entre profissionais do Programa de Controle de Tabagismo e estagiários de Fonoaudiologia Institucional da UFF, na busca para se aperfeiçoar o sistema público de saúde sob o olhar dos processos de comunicação no Sistema Único de Saúde (SUS).

Impactos e desafios do programa de controle do tabagismo

Antes de se tornar um grande vilão para a saúde, responsável por muitas doenças e mortes, o uso do tabaco era um elemento importante nas comunidades indígenas que o utilizavam nos seus rituais religiosos, como inseticida nas lavouras, além de ser reconhecido por essa população pelas suas propriedades medicinais analgésicas, antissépticas, em forma de unguentos, no combate a piolhos e para lavagens intestinais.

Levado pelos nossos colonizadores para a Europa, ele era cultivado nos jardins dos palácios reais e usado para o combate ao câncer. Passou a ser manufaturado a partir de 1850 na Inglaterra e somente em 1920 passou a despertar suspeitas quanto aos seus malefícios devido a uma incidência maior de câncer de pulmão nas pessoas que fumavam. Decorridos cinco séculos, o tabaco deixou o seu *status* de planta medicinal e passou a ocupar o lugar de principal causa de morte prevenível e um dos maiores problemas de saúde pública no mundo (BALBANI; MONTOVANI, 2005).

Mediante a crescente epidemia do tabagismo em todo o mundo, em 2003 aconteceu o primeiro tratado mundial de saúde pública, a Convenção Quadro da OMS para o Controle do Tabaco (CQCT/OMS) como fruto de grande esforço que mobilizou a participação de 192 países Membros da Assembleia Mundial de Saúde. No seu artigo 3º CQCT/OMS traz o seu principal objetivo que é proteger as gerações presentes e futuras das devastadoras consequências sanitárias, sociais, ambientais e econômicas geradas pelo consumo e pela exposição à fumaça do tabaco. A partir da sua aprovação, recomendações e prescrições foram adotadas com o intuito de promover ambientes livres do tabaco, prevenir a iniciação, elevar os preços do cigarro, oferecer o tratamento para os fumantes, advertir sobre os riscos, ou seja, foram assumidas medidas intersetoriais como as advertências sanitárias e outras políticas de combate ao tabagismo (ARAÚJO, 2012).

O Tabagismo é, também, considerado como um dos principais fatores de risco para as doenças crônicas não transmissíveis (DCNT). As DCNT constituem-se num grave problema de saúde pública, pois, segundo o Ministério da Saúde, elas representam 72% das mortes anuais, matam mais de 36 milhões de pessoas por ano, atingindo, principalmente, a população abaixo de 60 anos dos países em desenvolvimento. Entre as DCNT que mais matam, as cardiovasculares ocupam o primeiro lugar, seguidas de câncer, doenças pulmonares obstrutivas crônicas e diabetes (WHO, 2012).

Nesta direção surge o tratamento do tabagismo no Sistema Único de Saúde (SUS) regulamentado pela Portaria nº 1035/GM, de 31 de maio de 2004. O INCA/MS coordena e executa, em âmbito Nacional, o Programa de Controle do Tabagismo (PCT)

e suas ações são desenvolvidas em parceria com as três instâncias governamentais (federal, estadual e municipal).

A partir da publicação da Portaria SAS/MS 442/2004, foi preconizado pelo Ministério da Saúde que os grupos de apoio utilizem a abordagem cognitivo-comportamental associada à farmacoterapia. O tratamento da dependência do fumo é oferecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) mediante um programa coordenado pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA) e organiza-se a partir de: 4 sessões semanais estruturadas no 1º mês, 2 sessões quinzenais no 2º mês, 1 sessão mensal até completar 1 ano. Este Programa adota como modelo de intervenção a busca de mudança de crenças e comportamentos, que teve o seu acesso ampliado com a inclusão da oferta do serviço na rede de Atenção Básica (BRASIL, 2001; 2004).

Conforme Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Dependência à Nicotina, inicialmente, entrevistas de anamnese são realizadas com cada paciente. Essa entrevista tem o objetivo de elaborar um plano de tratamento no qual o profissional irá avaliar a motivação do paciente em deixar de fumar, seu nível de dependência física à nicotina, se há indicação e/ou contraindicação de uso de medicamentos, existência de comorbidades psiquiátricas, além de colher informações gerais da sua história clínica. Posteriormente, havendo a indicação para a Abordagem Intensiva, serão realizadas, em grupo, quatro sessões estruturadas, duas sessões quinzenais e realização de reunião mensal aberta, com a participação de todos os grupos, para prevenção de recaída, até completar um ano de acompanhamento. Todos os pacientes que conseguem ficar abstinentes do cigarro até o momento que completou um ano do tratamento recebem um certificado (BRASIL, 2016).

As ações implementadas ao longo das últimas décadas vêm contribuindo de forma significativa para que o número de usuários do tabaco apresente uma queda vertiginosa, dando ao Brasil o destaque de ter uma das menores taxas de fumantes do mundo.

Considerações sobre Comunicação em Saúde

A comunicação em saúde surge no Brasil como normatizadora de hábitos de higiene da população através de materiais campanhistas e publicitários em saúde, ou seja, buscava-se ter controle da população pela disciplina de práticas sanitárias saudáveis (SILVA; ROCHA, 2013).

A comunicação deve ser entendida como algo que está muito além de apenas divulgar informações. Etimologicamente, a palavra comunicação nasce do latim *communicare* que traz o significado de “tornar comum”. Assim, a prática em comunicação deve trazer consigo a ideia de algo que envolve uma troca e, por isso, implica em negociações e manejo de emoções.

Em abril de 2017 aconteceu a 1ª Conferência Nacional Livre de Comunicação e Saúde, realizada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) com o tema “Discutir a democratização do acesso da população às informações sobre saúde”. Esta teve como objetivo disputar a narrativa sobre o direito à saúde, abrindo a discussão com a sociedade sobre a necessidade de se defender o SUS, de não tratar a saúde como mercadoria. Aqui, a comunicação adquiriu a vertente de estratégia de saúde, tornando-se central para a formação de uma consciência sanitária em que a sua apropriação elevará a capacidade do Controle Social contribuindo, desta maneira, para o crescimento e aprimoramento do SUS (BRASIL, 2017).

Pitta (2000; 2006) destaca que o Planejamento Estratégico Situacional é de fundamental importância por ser um instrumento da comunicação que vai organizar o planejamento em saúde e dar voz aos atores envolvidos. Afirma, ainda, que um diagnóstico feito através do diálogo e troca de ideias, em que os discursos, a produção de sentidos, a argumentação e a análise das situações sejam considerados prioritários, permite o exercício da cidadania, da liberdade de expressão e da democracia. O processo comunicacional auxilia na construção das ações e intervenções harmonizáveis com as necessidades diagnosticadas e demandadas coletivamente.

Araújo (2009) afirma que planejar o desenvolvimento e o treinamento de habilidades comunicacionais é fundamental para o processo de tomada de decisão, mas

deixa claro haver a necessidade de que esse planejamento esteja alicerçado por políticas de Educação Profissional.

Donato e Gomes (2010) acrescentam o quão é necessária a inclusão do estudo da Comunicação na formação dos profissionais de saúde. As autoras alertam para o fato de que a Saúde Pública é de responsabilidade não apenas dos profissionais da saúde, mas de toda a sociedade (governo, instituição e entidades da sociedade civil) e afirmam, ainda, que novas concepções da prevenção e da promoção dos valores da saúde serão possíveis a partir de um eixo estruturador das políticas públicas entre os setores da educação e da comunicação.

A comunicação deve ser vista como uma prática capaz de subverter relações de poder cristalizadas e ser instrumento de luta pelo direito à saúde dentro de uma concepção que ultrapasse aquelas centradas na doença, nos aspectos biológicos que não privilegiam o diálogo e o interesse pelas condições de vida da população (CARDOSO; ROCHA, 2018).

Nessa lógica, Deslandes (2009) destaca a necessidade de se construir uma política de Comunicação em Saúde em que as relações de poder e as produções de sentido sejam consideradas para permitir o surgimento de espaços efetivos de fala para o usuário.

Percebe-se que muitos avanços ocorreram nos últimos anos, pois segundo Aguiar et al (2014) a comunicação tem sido muito mais valorizada na formação profissional de saúde, onde se pode constatar que as relações entre profissionais e pacientes têm sido estabelecidas dentro de uma concepção mais humanizada de atenção à saúde e, principalmente, caracterizada por aspectos menos autoritários e mais dialógicos. Da mesma forma como no contexto das DCN que priorizam a escuta e o reconhecimento do 'outro' como sendo fundamentais nesse processo.

Sobre a atuação do fonoaudiólogo na Saúde coletiva

Sobre a atuação da fonoaudiologia na Saúde Coletiva, a resolução Conselho Federal de Fonoaudiologia nº 320, 17 de fevereiro de 2006, afirma que a Saúde Coletiva

é um campo da Fonoaudiologia voltado a construir estratégias de planejamento e gestão em saúde, com vistas a intervir nas políticas públicas, bem como atuar na atenção à saúde, nas esferas de promoção, prevenção, educação e intervenção, a partir do diagnóstico de grupos populacionais.

Os saberes que sustentam as práticas do fonoaudiólogo na área de Saúde Coletiva devem ser capazes de: efetuar diagnóstico de grupos populacionais com base em estudos epidemiológicos, que contribuam na construção de indicadores de saúde e de identificação das necessidades da população, de ações no campo fonoaudiológico, bem como situacionais buscando identificar os elementos sanitários, assistenciais, ambientais, geopolíticos e culturais de território locais que compõem os processos de Saúde/Doença; planejar, coordenar e gerenciar programas, campanhas e ações articuladas interdisciplinar e intersetorialmente; definir e utilizar metodologias de avaliação e acompanhamento dos padrões de qualidade e o impacto das ações fonoaudiológicas e interdisciplinares desenvolvidas no contexto coletivo; e por último, planejar, coordenar, gerenciar e assessorar políticas públicas ligadas à saúde e à educação, bem como as ações de Vigilância à Saúde (GURGUEIRA, 2010).

Pode-se perceber nessa concepção de ensino, dentre outras coisas, a existência de uma participação muito mais ativa do aluno que necessita estar mais vigilante à realidade, formulando perguntas e expressando as suas opiniões sobre os objetos observados; a eliminação, ou pelo menos uma significativa redução, das diferenças de *status* entre professor e aluno; um maior entrosamento entre os atores envolvidos, despertando-os para a cooperação na busca de soluções mais eficazes para problemas comuns do grupo (BORDENAVE, 1989).

No caso desta pesquisa, a vivência dos estagiários do Curso de Fonoaudiologia no espaço de produção da saúde, em contato e convívio com profissionais de diferentes formações, se revela como um dispositivo capaz de criar novos imaginários sobre os processos de trabalho em saúde, pois estabelece uma relação entre os saberes mobilizados, formas de encontros produzidos com os usuários e outros trabalhadores, estratégias terapêuticas adotadas e as necessidades dos usuários. Estes saberes podem ser utilizados em diferentes contextos e situações do trabalho em equipes de saúde, não

se restringindo a apropriação de práticas centradas em procedimentos, que permanecem capturadas de sentidos e significados dos territórios nucleares das profissões isoladamente (BARROS E BARROS, 2008).

Estes balizamentos têm colocado diferentes desafios às instituições formadoras e seus agentes no diálogo que se estabelece com as instâncias de gestão, produção do cuidado e controle social do SUS. Dentre eles destacamos a valorização de estratégias pedagógicas centradas no trabalho em equipe em cenários diversificados de aprendizagem e a utilização sistemática de estratégias de produção da alteridade com os usuários, a experimentação em equipe e a prática de saúde como afirmação da vida, a partir do caráter público das intervenções desenvolvidas nos diferentes níveis de gestão, controle social e de produção do cuidado (CECCIM E CAPOZZOLO, 2004).

Percurso metodológico

Este artigo nasce no processo de produção de uma dissertação de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde: Formação Interdisciplinar no SUS, pela Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, da Universidade Federal Fluminense.

Trata-se de um estudo intervencionista e exploratório, de perspectiva qualitativa, que foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e com parecer aprovado sob o nº 67843717.0.0000.5626, conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

Na ocasião da escolha do local para a coleta de dados existiam, no Município de Nova Friburgo, oito Unidades de Saúde devidamente cadastradas no CNES (Cadastro Nacional de Estabelecimento de Saúde), com profissionais da saúde de nível superior, corretamente capacitados pela Coordenação Estadual de Controle do Tabagismo. As unidades estavam vinculadas à Secretaria de Saúde do Estado e ofereciam o tratamento para os tabagistas. Contudo, vale ressaltar que no momento da definição da amostra havia apenas onze profissionais distribuídos em seis Unidades de Saúde que realizavam o tratamento de controle do tabagismo.

Para validação da pesquisa, os profissionais excluídos da amostra foram aqueles que atuavam no Programa de Controle do Tabagismo, mas que não recebiam estagiários nas suas unidades de saúde.

Os profissionais incluídos na amostragem foram aqueles que trabalhavam no Programa de Controle do Tabagismo de uma equipe multiprofissional de uma Policlínica, composta por um médico pneumologista, uma cirurgiã-dentista e uma fonoaudióloga que ocupavam a função de preceptores desses estagiários, conforme termo de convênio de cooperação entre a Instituição de Ensino Superior e o Município. Assim sendo, a amostragem contou apenas com esses três profissionais por serem os únicos atores que atendiam aos objetivos desta pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas a partir de perguntas em torno de temas relativos aos processos de comunicação em saúde ligados à cessação do hábito de fumar. Para tal, foram utilizados como instrumentos os conteúdos que estão presentes no modelo de anamnese clínica para o tratamento do tabagismo utilizado pela equipe no momento de ingresso do fumante no Programa. Os temas trabalhados foram: “Entender por que se fuma e como isso afeta a saúde”; “Os primeiros dias sem fumar”; “Como vencer os obstáculos para permanecer sem fumar”; e “Benefícios obtidos após parar de fumar”. Estes temas foram trabalhados nas quatro primeiras sessões estruturadas e que estão presentes nos 4 (quatro) Manuais do Participante (Brasil,2013). Assim, buscou-se vincular as temáticas instrumentais às estratégias desenvolvidas conjuntamente com o Estágio de Fonoaudiologia Institucional da UFF, sejam nas ações diretas com os usuários ou nas atividades de apoio aos processos de trabalho da equipe.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas foi utilizado um questionário composto por 7 (sete) questões norteadoras: 1) Em sua opinião houve alterações no modo como você conduz as entrevistas de anamnese ao longo do seu tempo de trabalho no Programa? 2) Como você tratava os temas abordados na primeira sessão estruturada antes da presença dos estagiários? E depois, com a presença dos estagiários? 3) E os da segunda sessão estruturada? Você observa ter havido mudanças no modo de conduzir essas sessões? 4) Com relação ao processo de trabalho na

condução de terceira sessão estruturada, houve mudanças? 5) Você percebeu ao longo desses anos ter havido algum tipo de modificação nos aspectos comunicacionais dos grupos? 6) Você identifica que a presença dos estagiários tenha produzido mudanças no processo de trabalho da equipe do Programa de Controle do Tabagismo? Isso implicou em mudanças em outros espaços onde você atua na rede de cuidados? 7) Quer fazer mais algum comentário, de modo geral, sobre o trabalho desenvolvido em equipe multiprofissional do Programa de Controle do Tabagismo?

As entrevistas foram realizadas após agendamento feito por contato telefônico com cada um dos participantes. A ordem das entrevistas foi aleatória, obedecendo apenas à disponibilidade mais imediata ofertada por eles. As entrevistas, com duração que variou de dezessete a quarenta e cinco minutos, foram gravadas com a ciência e a devida autorização dos profissionais para garantir a preservação na íntegra dos atos de fala de cada entrevistado.

A análise temática permitiu compreender os resultados como um processo social e de conhecimento multideterminados. Ocorreram ações simultâneas em três movimentos: transcrição e organização do material analisado; exploração a partir de meios sistemáticos de triangulação das informações obtidas; e classificação e agregação das informações.

A partir desse momento, com o intuito de manter em sigilo a identidade dos profissionais envolvidos na pesquisa, os entrevistados passaram a ser identificados por grandes nomes da nossa literatura, a saber: Cecília Meireles, Raquel de Queiroz e Clarice Lispector. A escolha por identificá-los com os nomes dessas brilhantes escritoras deveu-se à maneira sensível, diria mesmo poética, como esses trabalhadores do SUS acolhem e participam das histórias trazidas pelos usuários, utilizando-se de certa *licença poética*, pois muitas vezes é necessário extrapolar os aprisionamentos dos protocolos para lidar com todas as mazelas e belezas que lhes são apresentadas.

Resultados e Discussão

A presença dos estagiários junto à equipe na condução dos encontros dos grupos de controle do tabagismo trouxe transformações ao Programa. Os achados da pesquisa apresentam sinais dessas alterações dentro das seguintes temáticas: Apoio dos estagiários, Formação em Saúde, Trabalho em Rede, Mudanças no Processo de Trabalho/ Protagonismo dos Usuários e Criação de uma Nova Proposta de Tratamento.

Apoio dos estagiários

Como apoiadores, alicerçados nos parâmetros da Política Nacional de Humanização, principalmente no documento que apresenta a Humanização como eixo das práticas da atenção, os estagiários, naquilo que se refere à utilização da comunicação na construção de autonomia e protagonismo dos atores envolvidos, inserem novas perspectivas de ações que produzem efeitos significativos no processo de trabalho.

Clarice Lispector evidenciou esse apoio ao relatar que, a partir da chegada dos estagiários junto ao Serviço,

“(...) eu notei na época, que eles enriqueceram bastante as nossas reuniões com os pacientes, na medida em que eram (as reuniões) extremamente dinâmicas, informativas, lúdicas para os pacientes então tirar o proveito daquilo ali no processo de abandono (do cigarro)”.

Dentro desta perspectiva, Cecília Meireles demonstra anuência ao relatar a influência da função Apoio dos estagiários ao Serviço provocando uma quebra no modo de produção “automatizado” do processo de trabalho adquirido ao longo do tempo:

“Porque é, interessante, você estar com alunos, né, é interessante também, porque ele te instiga a coisas novas. Você vinha.. por isso, você faz aquele trabalho sempre, então você acaba entrando já no automatismo, mesmo sendo grupo, mesmo os grupos sendo diferentes, mas você entra no automatismo. Quando chegam os estagiários, são alunos que vêm buscando coisas novas, a proposta do estágio é muito em cima disso, né. O professor instiga muito isso, que eles estudem, que eles busquem textos novos, informações novas.

Então isso pra gente é muito legal também, porque faz também com que você esteja sempre mais antenado, mais atento.”

Rachel de Queiroz também deixou muito claro a função de Apoio dos estagiários junto ao Serviço: “Funcionam como apoiadores. Dinamizam o processo, até às vezes ajudam a gente nas questões burocráticas do programa. A burocracia é total. E, assim, acho que dá mais um colorido no processo de trabalho.”

Formação em Saúde

Alguns documentos e autores registram que essa presença dos alunos em formação no Serviço vem sendo estimulada e construída desde a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), em 2003, representando um enorme avanço no sentido da constituição de um espaço para a formulação de políticas públicas orientadoras da gestão, formação e qualificação dos trabalhadores e da regulação profissional na área da saúde no Brasil, tendo como ordenador a formação a partir do SUS, resultando, assim, na articulação estratégica entre a saúde e a educação (BATISTA et al, 2015).

Na entrevista, Rachel de Queiroz ressalta o quanto tem havido transformações que vêm possibilitando corrigir falhas no cenário da Formação em Saúde nos últimos tempos: “Há falha, falha altíssima. A gente não foi trabalhado, é, bom, tô formada há 20 anos, para atuar em grupo, para trabalhar no serviço público, para trabalhar em saúde coletiva. A gente foi orientado pra ‘entrei, sentei, trabalhei, fui embora’.”

E conclui:

Hoje não, hoje a gente tem a disciplina de saúde coletiva na odonto. Tem nos PSF's, que são totalmente especialização da odonto, que você vê a função do dentista se ampliando. Mas, na minha graduação não. Até passei a estimular os próprios estagiários de odonto da cadeira pra vir trabalhar comigo no tabagismo. E alguns até foram, alguns participaram. Achei que ficou bem legal, pra ter a visão do dentista fora do consultório.

Clarice Lispector corrobora essa ideia quando afirma que a presença dos estagiários no Serviço traz mudanças na atuação cotidiana do profissional: “Até para

minha formação e informação, usar aquilo que, eventualmente, em outras situações, né. Enfim, pegar uma colinha ali, né...uma coisa que podia ir adiante, né...”.

Trabalho em Rede

Cecília Meireles e Clarice Lispector deram um grande destaque às ações dos estagiários no Serviço no momento em que possibilitam um trabalho que se desprende dos manuais e busca um ato concreto, de produção da saúde, na rede:

Cecília Meireles: “...eu também achei interessante o trabalho de rede, que foi uma coisa assim, que eles (estagiários) sempre tentam puxar a questão da rede, da rede de apoio, né. Que... assim, como isso é importante!”

Clarice Lispector: “(...) Pois é, que antes não tinha essa estrutura. Chegar e sair fazendo essa busca ativa aí, né. Apesar da gente anotar no questionário o telefone de contato e tudo, né. Mas, a gente não tinha essa disponibilidade aí, de tempo pra poder fazer essa busca ativa. Algo que eu acho que, quando eles chegaram, eles andaram usando aí o SMS pra poder fazer alguma comunicação, alguma convocação (...)”

Essa fala é corroborada nos estudos realizados por Peixoto et al (2007) sobre o grande número de pacientes que não consegue se manter abstinente do tabaco após acompanhamento no Programa de Controle do tabagismo, nessa pesquisa o autor considera de grande relevância a busca de alternativas que ampliem a rede de apoio e possibilitem uma atuação com resultados mais eficazes.

A rede de apoio, que está além de apenas ser citada nos manuais, ganhou espaço no momento da elaboração de uma nova proposta do Programa para ser implementada no município.

Nesse novo modelo proposto, no décimo encontro (10ª sessão estruturada), por exemplo, o tema principal foi a Rede de Apoio Familiar/Social, onde é sugerido que cada usuário leve um convidado. Pode ser um familiar ou amigo, que tenha sido um importante apoiador para a cessação do tabaco. Neste encontro é explicado para o grupo o conceito de “apoiadores”, aqueles que dão suporte, e de “sabotadores”, aqueles que desacreditam e testam a pessoa que está tentando parar de fumar. O grupo

é incentivado a discutir a importância desse convidado no processo e, de forma mais geral, a importância da rede de apoio para o êxito do tratamento.

Protagonismo do usuário/mudanças no processo de trabalho

Araújo (2009) destaca que a comunicação tem muita relevância na construção de vínculos, o que contribui para uma maior adesão ao tratamento, para a prevenção e promoção, na maior interação entre profissionais, usuários e familiares. Ou seja, dessa forma, quando o cuidado em saúde prevê a criação de vínculo, o acolhimento, o diálogo e a escuta permite-se o desenvolvimento da autonomia, de uma participação mais ativa, tanto dos membros da equipe quanto dos usuários.

Cecília Meireles valida essa afirmação de Araújo ao dizer, na entrevista, que:

Eu passei por muitos momentos também no grupo, não só com a presença ou não dos estagiários, mas com a presença de profissionais diferentes junto comigo, então isso também modifica muito, né. Teve momentos que essa primeira sessão principalmente, ela era muito didática, e chegou momento que aí ela fica um pouco mais dentro da demanda do grupo, né. Aquele grupo traz uma demanda e você acaba indo por esse caminho.

Esse movimento é de fundamental importância para o bom desempenho na cessação tabágica, pois, conforme nos diz Araújo (2009), é fácil perceber que a participação dos pacientes no processo do cuidado em saúde é passiva, apenas recebendo informações e orientações sobre o tratamento, não participando da construção do seu plano de terapêutico. É necessário dar voz aos usuários, empoderá-los, torná-los protagonistas das suas próprias mudanças.

Nova proposta de tratamento

Ainda como resultados da pesquisa, foi constatado pelos profissionais do Programa que o acompanhamento feito em grupo como Rede de Apoio, como espaço de trocas, é um instrumento imprescindível para que se possa alcançar um maior

número de pacientes abstinentes do tabaco. E que o Programa necessitaria de alguns ajustes para que isso ocorresse.

Segundo relato dos profissionais, através de dados empíricos, existe um número significativo de pacientes que apresentam recaídas e abandono do tratamento após os três primeiros meses. Esse fenômeno ocorre justamente quando os encontros do grupo deixam de ser semanais, passam para os encontros quinzenais e continuam, até completar um ano de tratamento, com intervalos mensais.

Esse espaçamento nos encontros parece provocar um afrouxamento nos laços criados entre os participantes que deixam claro, através dos seus atos de fala, haver a existência de muitos fatores emocionais envolvidos nessa tentativa de abandono do tabagismo. Entende-se que para além da objetividade prática de cessação do tabaco, existe nestes encontros um atravessamento que permite a escuta das subjetividades.

A necessidade de se pensar um redimensionamento do Programa também apareceu através da fala dos entrevistados ao reconhecerem algumas falhas no modo como os manuais do participante apresentavam as informações.

Corroborando essa ideia, podemos citar os conteúdos abordados na segunda sessão estruturada (Os primeiros dias sem fumar) que aparecem nas falas dos entrevistados como sendo excessivos para serem trabalhados apenas num único encontro. Há a necessidade dessas informações serem divididas em mais de uma sessão: Cecília Meireles: “(...) Não é sempre que dá tempo nessa sessão, essa sessão dois é meio complicadinha, né. Que é uma coisa que a gente até sempre fala, de pensar de se dividir (...)”. E Raquel de Queiroz: “(...) É, o segundo (manual) eu realmente acho que é o melhor que tem. Acho que ele é grande para uma sessão só (...)”.

Outros exemplos surgiram nas entrevistas que destacaram a necessidade de reestruturação do Programa. Explicitaram a presença de lacunas na sua forma de comunicar, a pouca atenção dada ao cuidado para a formação de uma rede de apoio e o acolhimento das idiosincrasias e das inúmeras dificuldades rotineiras de cada participante.

A fala de Clarice Lispector expõe muitas dessas questões ao se reportar ao manual do participante da primeira sessão: “Entender por que se fuma e como isso afeta

a saúde”. Neste manual é solicitado que a pessoa responda um teste para verificar a existência ou não dos três tipos de dependências que o cigarro pode causar e que sejam relacionados, numa lista, os motivos que fazem com que ela queira parar de fumar e aqueles motivos que a levam a querer continuar fumando. Assim, ao relatar sobre os constrangimentos provocados nos participantes que não realizavam as tarefas sugeridas nesse manual, Clarice Lispector diz:

(...) eu imagino aí que muitos pela própria dificuldade de leitura, né, talvez são pessoas com pouca informação ou semianalfabetas, né. E talvez não tivessem alguém pra dar esse suporte em casa e ajudar no preenchimento. É causava até um constrangimento, né, na próxima sessão, quando voltasse, de falar que não sabe ler ou que não entende bem. De dificuldade de entendimento da forma como são colocadas as informações no manual. Outros, penso eu que talvez a própria correria do dia a dia dessas pessoas (...).

E Raquel de Queiroz acresce, confirmando ainda mais as premissas que, até então, não haviam sido referenciadas:

(...) é que normalmente a gente lia o manual junto com... até por que tinha uns que, lá tem uma população muito pobre, e a gente tinha um público que às vezes nem sabia ler. Então, a gente lia e fazia as coisas com eles. Então, a sessão às vezes demorava muito! Porque era tão... a gente às vezes até tinha que escrever pra eles.

Dados da OMS informam que quanto menor o nível de escolaridade, maior a prevalência do tabagismo. Como resultado, imbricado nessa questão, temos o cenário da epidemia do tabaco em decorrência da pobreza (BRASIL, 2012). Após essas constatações, foram realizados alguns encontros com os estagiários e supervisor tendo como desafio a criação de um novo modelo de tratamento, a partir do protocolo clínico e diretrizes terapêuticas, para a dependência à nicotina, preconizados pelo Ministério da Saúde. Esses encontros resultaram na elaboração de uma proposta de acompanhamento que mantém as 16 sessões sugeridas pelo Ministério da Saúde, mas apresenta um número maior de sessões semanais. Esse rearranjo objetivou dar uma ênfase maior às ações que privilegiassem um olhar mais cuidadoso dentro da ótica da

comunicação em saúde, permitindo o protagonismo do usuário e, conseqüentemente, possibilitando o alcance de uma maior adesão ao tratamento e menos casos de recaída.

Essa reestruturação do Programa também tem sido inserida como tema para discussão e adequação nos encontros que acontecem sistematicamente com os demais coordenadores de grupos das outras Unidades de Saúde que têm esse Serviço implantado, pois se entende que essa nova proposta na condução dessas reuniões foi elaborada em conformidade às observações que vêm ocorrendo no processo de trabalho realizado, como dito acima, na Policlínica que, entre as suas peculiaridades de território, tem a presença dos estagiários de fonoaudiologia.

Considerações Finais

A ampliação do poder da comunicação, como instrumento capaz de fazer surgir a produção de saúde, se torna elemento fundamental para uma atuação mais eficaz no processo de trabalho dos profissionais envolvidos no Programa de Controle do tabagismo. Tem-se, neste processo, uma ideia mais ampla do que se entende por comunicação em saúde. Uma ideia que está muito além de apenas levar conhecimento, através dos manuais do participante, àqueles usuários que buscam por tratamento para a cessação do tabaco. Aqui, a ideia de comunicação adquiriu um caráter muito mais abrangente em que se entende que, quando se trata do encontro de pessoas, sempre existirão mais coisas além daquilo que se imagina ou espera e, nesse caso, são necessárias estratégias que levem em conta essa dimensão ampliada do comunicar humano.

Assim, nesses “poéticos” encontros onde a escuta é privilegiada e considerada como o canal para se efetivar o diálogo, a comunicação torna-se produção de saúde, de arranjos, e rearranjos mais potentes para a vida, possível numa relação sustentada em princípios de colaboração e cooperação entre os envolvidos. Ela é a principal ferramenta para ressignificar os processos de trabalho e garantir o principal objetivo da Promoção em Saúde no que diz respeito em evitar o agravamento ou o aparecimento das doenças relacionadas ao uso do tabaco.

Sugere-se que aconteça a realização de outras pesquisas que se debrucem sobre o tema da comunicação em saúde nessa relação entre preceptores e estagiários buscando mudanças na formação desses futuros profissionais e ao mesmo tempo considerando a necessidade de se buscar alterações nos processos de trabalho dos profissionais do SUS.

Por fim, espera-se que esse artigo possa ampliar o conhecimento dos temas abordados e que, assim, contribua, minimamente, para identificar oportunidades e buscar alternativas para subsidiar ações no campo da atenção básica, principalmente, aquelas voltadas para uma maior efetividade do Programa de Controle do Tabagismo e, conseqüentemente, para o fortalecimento do SUS.

Referências

AGUIAR, A. C. et al. O Ensino da Comunicação na Formação Profissional em Saúde no Brasil: Análise da Literatura Especializada Posterior à Homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais. In.: **Cadernos da ABEM - Associação Brasileira de Educação Médica**. – Vol. 10 (dezembro 2014) – Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2014. p. 69-75. Disponível em: https://website.abem-educmed.org.br/wp-content/uploads/2019/09/CadernosABEM_Vol10.pdf. Acesso em: 10/09/ 2018.

ARAÚJO, A. J. **Manual de Condutas e Práticas em Tabagismo**. Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia. São Paulo: AC Farmacêutica, 2012.

ARAÚJO, T. C. C. F. **Comunicação em Saúde: contribuições do enfoque observacional para pesquisa e atuação**. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v.61, n.2, 2009.

BALBANI, A P. S.; MONTOVANI, J. C. **Métodos para abandono do tabagismo e tratamento da dependência da nicotina**. *Rev Bras Otorrinolaringol*. V.71, n.6, 820-7, nov./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992005000600021. Acesso em: 10 de junho de 2017.

BARROS de BARROS, M. E. **De amoladores de facas a cartógrafos: a atividade do cuidado**. In: *Cuidar do Cuidado: responsabilidade com a integralidade das ações de saúde*. PINHEIRO, R; MATTOS, R (Orgs.) RJ, IMS/UERJ, CEPESC/ABRASCO, 2008.pp.279-296.

BATISTA, S. H. S. S. et al. . **Education in Health: reflections from the Pro-Health and PET-Health Programs**. *Interface (Botucatu)* [online]. 2015, vol.19, suppl.1, pp.743-752. ISSN 1414-3283. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0996>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

BORDENAVE, J. E. D. **Alguns fatores pedagógicos**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Geral. Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor. Área da saúde. Brasília, 1989. p. 19-26. Texto traduzido e adaptado por Maria Thereza Grandi, do artigo La transferência de tecnologia apropriada ao pequeno agricultor.

BRASIL, Ministério da Saúde (MS), Secretaria de Vigilância em Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. **Portaria nº 687 MS/GM, de 30 de março de 2006.** Aprova Política de Promoção da Saúde. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0687_30_03_2006.html

Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2016/prt0761_21_06_2016.html. Acesso em 23 de março de 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 761, de 21 de junho de 2016.** Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2016/prt0761_21_06_2016.html. Acesso em 23 de março de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep. Acesso em 10 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer. **Coordenação de Prevenção e Vigilância. Consenso sobre Abordagem e Tratamento do Fumante.** Rio de Janeiro, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer José de Alencar Gomes da Silva. Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). **O controle do tabaco no Brasil: uma trajetória.** Rio de Janeiro: INCA, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer. **Manual do Participante (1,2,3 e 4)** Rio de Janeiro, 2013. Disponível em <<http://www.inca.gov.br/programa-nacional-controle-tabagismo>>. Acesso em 10 outubro 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório Final da 1ª Conferência Nacional Livre de Comunicação em Saúde.** Realizado em 18, 19 E 20 de abril de 2017. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/Relatorio_1CNLCS.pdf. Acesso em 01 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Instituto Nacional de Câncer. **A ratificação da convenção- quadro para o controle do tabaco pelo Brasil: mitos e verdades.** Rio de Janeiro, 2004.

CARDOSO, J. M.; ROCHA, R. L. **Interfaces e Desafios Comunicacionais do Sistema Único de Saúde.** Ciênc. saúde coletiva [online]. 2018, vol.23, n.6, pp.1871-1880. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018236.01312018>. Acesso em 12 de abril de 2017.

CECCIM, R. B.; CAPOZZOLO, A. A. **“Educação dos profissionais de saúde e afirmação da vida: a prática clínica como resistência e criação”.** In MARINS, J. J. et al (Orgs.) Educação Médica em Transformação Instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo ABEM/Hucitec.346-390, 2004.

DESLANDES, S. F.; MITRE, R. M. A. **Processo comunicativo e humanização em saúde.** Interface – Comunicação, Saúde e Educação. São Paulo, v.13, n.1, p.641-649, 2009.

DONATO, A. F.; GOMES, A. L. Z. **O estudo da Comunicação na formação dos profissionais de saúde: algumas questões e aproximações.** Boletim do Instituto de Saúde 2010; 12:37-43.

Duarte, R. S. et al. **Proposta interdisciplinar de apoio à cessação do tabagismo em uma unidade de saúde da estratégia saúde da família: relato de experiência.** Rev Bras Med Fam Comunidade.

2014;9(33):pp-pp. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.5712/rbmfc9\(33\)708](http://dx.doi.org/10.5712/rbmfc9(33)708). Acesso em 15 de junho de 2018.

GURGUEIRA, A. L. **Fonoaudiologia no Sistema Único de Saúde**. In: ROCA (Ed.). Tratado de Fonoaudiologia. 2ª Edição, 2010. p.619 a 626. ISBN 978-85-7241-828-7.

PEIXOTO S. V.; FIRMO, J. O. A.; LIMA-COSTA M. F. **Fatores associados ao índice de cessação do hábito de fumar em duas diferentes populações adultas (Projetos Bambuí e Belo Horizonte)**. Cad. Saúde Pública [online]. 2007, v.23, n.6, pp.1319-1328. ISSN 0102-311X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007000600007>. Acesso em 03 de novembro de 2017.

PITTA, A. M. R.; RIVERA, F. J. U. **Sobre pontos de partida: planejamento em comunicação e integralidade da atenção em saúde**. Interface, São Paulo, v.10, n.20, p.395-410, 2006.

PITTA, A.M. R.; MAGAJEWSKI, F. R. L. **Políticas nacionais de comunicação em tempos de convergência tecnológica: uma aproximação ao caso da saúde**. Interface, São Paulo, v.4, n.7, p. 61-70, 2000.

SILVA JR, A. G.; MASCARENHAS, M. T. M. **Avaliação da Atenção Básica em Saúde sob a Ótica da Integralidade: aspectos conceituais e metodológicos**. In: PINHEIRO. R; MATTOS, R. A. (Org.). Cuidado: as fronteiras da integralidade. Rio de Janeiro: Hucitec/UERJ-IMS: ABRASCO, 2004. p. 241-257.17-12-08.

SILVA JÚNIOR, A.G.; ALVES C.A. **Modelos Assistenciais em Saúde: desafios e perspectivas. Modelos de atenção e a saúde da família** / Organizado por Márcia Valéria G.C. Morosini e Anamaria D.Andrea Corbo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

SILVA, V. C.; ROCHA, C. F. **A Comunicação em Saúde no Sistema Único de Saúde: uma revisão de literatura**. 2013. Acesso em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/97638>. Acesso em 17 de dezembro de 2016.

WHO. World Health Organization. Report on the Global Tobacco Epidemic, 2008: **the MPOWER package**. Geneva; 2008 [citado 2012 dez]. Disponível em: http://www.who.int/tobacco/mpower/mpower_report_full_2008.pdf) Acesso em 03 de maio de 2016.

Data do envio: 31/05/2019

Data do aceite: 14/12/2019.

POR UMA PEDAGOGIA SEM IMAGEM: PLATÔS³⁸ DE EXPERIMENTAÇÕES EM UMA SALA DE AULA

FOR PEDAGOGY WITHOUT IMAGE: EXPERIMENTAL PLATONS IN A CLASSROOM

Maria dos Remédios de Brito³⁹
Dhemersson Warly Santos Costa⁴⁰

RESUMO

Problematizar os investimentos dogmáticos que enredam a educação e suas práticas têm sido um desafio para alguns professores. O que se poderia retirar de experimentações em sala de aula que coloca a produção de imagem e de escrita como motor de uma poética formativa? Em que medida a construção imagética passa pelo corpo e suscita novos processos de subjetivação que não passe pelos fundamentos? Foram traçadas algumas zonas maquínicas a partir de exercícios em uma sala de aula de um curso de formação de professores. A pesquisa será constituída por platôs de criação que atravessam o campo da estética e do poético no fazer-pensar pedagógico, através da maquinação de diferentes linguagens que dão passagem para os fluxos criativos e inventivos, arrastando vidas para pensar blocos de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Imagem. Escrita. Educação. Experimentação.

ABSTRACT

Problematizing the dogmatic investments that entangle education and its practices has been a challenge for some teachers. What could be drawn from classroom experiments that place the production of image and writing as the engine of a formative poetics? To what extent does the imaged construction pass through the body and give rise to new processes of subjectivation that do not go through the fundamentals? Some machinic zones were traced from exercises in a classroom of a teacher training course. The research will consist of creation plateaus that cross the field of aesthetics and poetics in pedagogical thinking, through the machination of different languages that give way to creative and inventive flows, dragging lives to think blocks of teaching and learning.

Keywords: Image. Writing. Education. Experimentation.

³⁸O ensaio será maquinado a partir da ideia de Platôs. Um platô é um meio pelo qual se passa, é uma zona aberta em que se pode entrar, sair, permanecer, ir adiante, fazer linhas, desfazer tessituras.

³⁹Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5) pela Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil(2005). Professora Associada da Universidade Federal do Pará, Brasil. E-mail: mrbrito@hotmail.com; <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700432J5>; <http://orcid.org/0000-0002-0478-5285>

⁴⁰ Possui Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2019). Graduado em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (2016) campus de Altamira-PA. E-mail: dhemerson-santos@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-1412-9142>.

Platô I

O território existencial atual está imerso aos diferentes tipos de imagem. O corpo vivente anda plugado em precárias ondas fluídas diante das mensagens de toda ordem na publicidade, na informática, na pedagogia, assim como não se habita um único lugar, diante da rapidez em que tudo se move; as perspectivas estão em saltos, ao mesmo tempo em que os nossos sentidos, nossas percepções sensoriais e cognitivas estão chapadas em um mundo caótico; o vivente humano parece reduzido ao egocentrismo imagético, tecnológico; uma espécie de telecomando universal nos coloca em alerta diante de um onipresente ordenamento generalizado.

A subjetividade, ao mesmo tempo desterritorializada⁴¹ (DELEUZE; GUATTARI, 2012) pode parecer paralisada, comandada pelos códigos imagéticos de todas as formas, configurando um infantilismo vertiginoso diante de uma cultura da banalidade e do ridículo, sem mediação, no qual o sujeito fica disparatado, porém, vale dizer que não serve agora discutir onde encontrar o sujeito, a subjetividade intacta, reclamar uma suposta identidade perdida, uma presença de si, uma reaproximação diante do caos exposto. Assim, não há como negar que estamos na era das imagens, cada vez mais as velocidades das trocas de informações e das linguagens imagéticas inunda a vida cotidiana.

Chegamos ao ponto em que a imagem se tornou uma espécie de escrita que carrega consigo o poder de produzir a lei, uma forma de vida, modos de ser e de ver. A imagem impõe uma pedagogia ou mesmo aquilo que se pode chamar de processos de subjetividade por meio de uma maquinaria do desejo que engloba a memória, o corpo, o sentir, o fazer, o pensar, o dizer, o comunicar, assim como o que ensinar e o que aprender, sendo possível afirmar que uma pedagogia da imagem é formada por entre

⁴¹O conceito de desterritorialização é mobilizado por Deleuze e Guattari em diferentes obras: O Anti-Édipo (2010), O que é a filosofia (2010) e Mil Platôs (2012). Neste último, os autores buscam inspiração no modo de vida nômade, em especial, nos seus movimentos agenciados no território: reterritorialização e desterritorialização. Esta, por sua vez, trata do abandono do território, o movimento contínuo para não se deixar aprisionar pelas forças do Aparelho de Estado. Assim, quando falamos em “subjetividade desterritorializada” falamos em modos de vida que recusam a fixidez dos corpos, as identidades pré-estabelecidas. A subjetividade, por essas linhas, é movimento, plasticidade, uma trama maquinica ligada aos processos de singularização.

batalhas de potências paradoxais de libertação e/ou de submissão, de reflexão crítica e/ou de adestramento.

Dessa forma, estamos diante de um campo problemático - uma pedagogia da imagem se instaura na educação, que muitas vezes vem atrelada ao pensamento dogmático⁴² (DELEUZE, 2006), sem crítica e sem criação; contudo, existem fissuras, pois diante das plataformas abertas das redes de comunicação que se tornam um meio de proliferação de difusão das imagens, tem-se cada vez mais a abertura e/ou fechamento do sujeito, que o obriga a se fazer presente, caso não queira ser levado pela passividade, e isso nos leva a perguntar: Que sujeito é esse que se forma entre as imagens e com as imagens distribuídas nas salas de aula? Que processos de subjetividade são possíveis por entre as imagens quando usadas como meios didáticos pedagógicos? Como criar novas práticas para pensar e fazer a educação por outras imagens fora do pensamento dogmático? Como manter, em certa medida, distância para que a imagem não engula o sujeito em uma passividade?

Creemos que isso só pode ser feito quando se toma certa posição como sujeito. Tomar posição é se manter, de alguma forma, em alerta, afrontar alguma coisa. É manter, de algum modo, um afastamento, aquilo que se poderia chamar o fora do alcance, o que se recusa a paralisia. Ora, como se manter assim quando se foi formado pela imagem dogmática, aquela que priva o sujeito de pensar, de promover a crítica? Se colocar em posição nos obriga dizer que a imagem carrega um paradoxo, esse que pode ser o campo de abertura para a constituição de outros modos de ver, de ensinar, de pensar, de criar. Pois, diante desse mar fluído e dinâmico, admitir a emergência de perigos é também encontrar novas potências de vida, de formação e de educação, redesenhando novas atmosferas inventivas em que o sujeito já não é o centro, mas, antes, processos de individuações, uma subjetividade inacabada, descentrada, plástica, em construção.

⁴²Na obra *Diferença e Repetição* (2006) Deleuze denuncia uma imagem dogmática do pensamento, fundamentada na filosofia da tradição, que não cessa de subjugar o diferente ao identitário. Tal imagem atravessa outros campos do conhecimento, produzem formas, composições e modelos. Impõe uma verdade, um caminho reto e seguro, limitando toda potência criativa de experimentação da vida.

Sendo assim, o sujeito também poderia ser entendido como aquele reservatório de remoção, com carga indeterminada, com um ilimitado inumano e humano em processo, que se faz em relação íntima com o fora, com a exterioridade do mundo, com uma pré-impessoalidade diferencial. Aquilo que Deleuze (2007), tardiamente, chama de dobra e dobra do fora, um campo em que as forças das multiplicidades são atravessadas em uma velocidade infinita. Velocidades de imagens, de sons, de informação, de comunicação, de escrita, de palavras, de linguagens, de educação, de formação e de signos. A subjetividade dobra e redobra, faz ondulações com todas as forças do fora e cria a si mesmo e retorna para o fora (dobra e redobra) em seus movimentos.

Deleuze, no seu livro sobre Foucault (2005), afirma que este, retorna aos gregos para dizer que eles vergam uma dobra pelas forças que aqueles impunham para a criação de si mesmo por meio da alimentação, dos exercícios espirituais, das suas relações com a cidade, com os prazeres, uma dura fomentação de uma prática de si em que o fora se convertia em dobra da dobra.

As dobras da contemporaneidade não são as dos gregos, mas cabe a cada um de nós criarmos e produzirmos as nossas em meio às vertiginosas forças imagéticas que nos atravessam, que nos aceleram e desaceleram, que nos impõe cláusulas, mas, também, podem abrir novos processos de experimentações vitais. Então, as imagens formam blocos dispersos de n' informações, sendo possível dizer que elas também formam blocos de palavras, blocos de gramáticas, blocos de poder, blocos de ver. Atentar que o excesso de imagem ofusca o pensamento e o impede de agir criticamente, atentar que o excesso de imagem, também, pode paralisar o corpo, formar blocos identitários e reacionários.

Com isso, seria possível afirmar que a imagem tem poder, sendo que paradoxalmente ela gera também potências de resistências. Resistir é de algum modo impor a força política e filosófica de não se fazer jus à doxa, é ter força para promover a arquitetura de outras formas de vidas diante do excesso sempre perigoso de poderes nefastos, dos desejos obscuros; resistir é também ser implicado com alguma coisa, é afastar-se do centro, da opinião de todos; resistir é atentar para o contato com os outros

corpos, não se sabe nada caminhando pelos céus, olhando para as estrelas... Resistir é movimentar, é assumir certas escolhas e posições. Por isso, o excesso de imagem sem pensamento pode paralisar os órgãos, mas ela não deixa de dizer o fora de campo, o que parece latejar no meio, nas fissuras e nos movimentos.

Com isso, vale dizer que nas práticas educativas, quase sempre, as imagens são usadas como representação, carrega o repetir, o universalizar, o informar, o formar, o identificar, o resignificar, o memorizar, o lembrar, o recontar, o paralisar o movimento, a imagem se formaliza em recursos didáticos para reforçar a inteligência, o que já foi visto, dito e feito por meio dos usos de diferentes recursos artísticos, como vídeo, escrita, pinturas, fotografias, cinema, etc. Esses recursos usados na pedagogia, muitas vezes, são postos como imagem cognitiva, pois não dão ao pensamento nenhuma possibilidade de pensar, mas antes representar.

A imagem e/ou as imagens de fundo artístico (cinema, pintura, vídeo-arte, escrita, literatura...) são saturadas como repetição do mesmo, conformando, informando, induzindo ao não pensado. A imagem gesta em si a lei, a palavra de ordem, o retrato do semelhante e do igual. Planifica-se a imagem, toma-se a imagem como colagem, postagem que possa induzir à conformidade e à obediência. A imagem é, então, um recurso pedagógico didático, ajustada aos processos identitários do pensamento, fazendo com que as práticas educativas sejam produtoras de uma maquinaria subjetiva de sujeitos docilizados.

As imagens, quase sempre, na pedagogia, vêm como tutora, caminho de análise e interpretação do dito, o sentido em torno do qual o caos deve ser organizado, conformado, relação significante-significado. Com isso, é possível dizer que interpretar é estruturar no significante, é aprisionar o rizoma, colocá-lo diante de uma imagem arborescente, decalcar a cartografia da criação e do pensamento. Os diversos recursos imagéticos, ao invés de liberar as forças criativas, gestando diferentes processos estéticos, artísticos, poéticos para a formação, para a educação, aprisionam o corpo humano por sofisticados laços de imagens diante da crueldade do mesmo.

Assim, importa para esse ensaio levantar questões problemáticas: Que exercícios poéticos e estéticos se poderiam fomentar na formação inicial de

professores/educação pelo uso das imagens? Como criar um fundo de forças moleculares, imagéticas que sejam capazes de liberar a forma homem da infâmia do mesmo e promover multiplicidades na educação e na formação inicial de professores? Como liberar a imagem na pedagogia a partir de diversas expressões, tais como fotografia, micro-ensaios e escrituras, das promessas dogmáticas do pensamento e forjar um pensamento sem imagem por meio das forças desconhecidas que nos habitam para criar e experimentar novos exercícios de expressão para a educação e para a formação de educadores? Que efeitos teriam esses processos estéticos e poéticos por meios das imagens para subjetividade dos professores em formação inicial?

Vivemos em um sistema capitalista que tende a igualar todos os gestos em formas gerais, que busca um corpo plástico, desmobilizado, entretanto, seria possível usar desse mesmo corpo para promover dobras e resistências, cavando linhas de fuga, por meio de diferentes usos imagéticos e poéticos na educação, promovendo outras opacidades, novas zonas, novos desejos, novos prazeres maquínicos em que o pensamento sem imagem estivesse presente como crítica e como resistência a todo tipo de totalitarismo. Assim, deseja-se percorrer um caminho para além das pedagogias das imagens dogmáticas, produzindo uma experimentação e/ou protocolos para a formação em que se passaria muito mais pela cartografia (DELEUZE, 2011)⁴³ do que pelo decalcar, criar outras imagens na educação que passasse pelo campo da diferença e não do mesmo.

O ensaio passa pelo entusiasmo de pensar exercícios poéticos e estéticos de experimentação na formação inicial de professores/educação pelo uso das diferentes imagens artísticas (fotografia, escrita, colagem). Criar um fundo de forças moleculares, imagéticas, capazes de liberar a forma homem da infâmia do mesmo e promover multiplicidades por meio de uma produção criativa que atravesse a arte e a educação. Liberar a imagem na pedagogia em suas diversas expressões e que passe para além das

⁴³A cartografia, aqui, não é entendida como método, mas um plano de composição, pois há um trabalho pelas aberturas, pelos meios, pelas zonas, pelos movimentos, pelas linhas de desejos e de conexões. Não há *roteiro, a priori*, não há um *como fazer*, antes entrar em zonas de singularizações e heterogeneidades.

promessas dogmáticas do pensamento e forjar um pensamento sem imagem por meio das forças desconhecidas que nos habitam para criar e experimentar novos exercícios de expressão para a educação. Cartografar processos estéticos e poéticos que atravessem a subjetividade dos professores em formação inicial. É esta a demanda desta digressão.

Na esteira de Deleuze (2006), que procura uma imagem para o pensamento que seja crítico, paradoxal e sem representação, na direção de produzir novas formas de criação, insistindo em um pensamento sem imagem, tal pensamento não quer dizer que não há imagem, mas agora que se crie imagem de pensamento que o faça ser movente. Um pensamento que faça das imagens formas problemáticas de sentir e de ver o mundo, tal imagem agora deve ser entendida não como planificação identitária. Ora, o paradoxo é o informe, o indeterminado, onde o pensamento é engendrado entre potência e impotência, em que há sempre uma precariedade (DIDI-HUBERMEN, 2017), um resto, sendo o mundo muito mais captura do que clausuras de formas em que a imagem não é preconcebida, mas produzida. Assim, não se sabe de antemão o que significa pensar, a imagem já não está aí... Com isso se engendra novas produções de imagens que fomentem uma pedagogia paradoxal.

Platô II

No campo dessa pedagogia paradoxal - que vem com o sentido de deixar passar, fazer captura, mas do que clausuras em formas representacionais - desenvolvemos uma poética imagética a partir de exercícios: um fragmento de imagem e escrita; resto de imagens de memórias talhadas por fotografias, objetos e escrita; Imagem de um corpo inventado pela técnica da colagem e escrita. Esses exercícios foram configurados em formatos de laboratórios inventivos, como forma de criar espaços de criação de pensamento para além da imagem dogmática. A ideia era fazer com que os professores em formação criassem deslocamentos, entrassem por memórias, por afetos que fossem disparadores de escrita, narrativas e fabulações.

As imagens - mais do que representar, reconhecer ou reforçar ideias - foram criadas como portas poéticas para produzir novos processos de subjetividades que envolvam a crítica, a formação de si, a produção de pensamento, a criação de mundos possíveis na tentativa de fazer a língua variar. O laboratório cruza a imagem, a escrita como traço, como desenho da língua, do verbo, da variação de sentidos. Levantou-se como questão disparadora para esse exercício a seguinte pergunta: O que seria o escrever no espaço da sala de aula? Escrever se torna uma prática pragmática, sem interesse nos espaços de formação.

Escrever é um caso de política (RANCIÈRE, 1995) é um movimento de desmontagem dos órgãos e dos organismos, escrever é libertar a vida das amarras, das clausuras, promovendo uma experimentação com todos os sentidos, gerando um novo corpo, outra forma de entendimento do mundo (DELEUZE, 2011). Não é nada fácil escrever, pois passa por todo um processo de recolhimento, de escuta, de coletas de materiais, de estudo, de observar o mundo, de olhar aquilo que se chama realidade.

Clarice Lispector (1998) nos ajuda a pensar quando questionar as regras, as normas, os enquadramentos, as formatações no ato de escrever. Lispector inspira aquele que lida com a escrita a desafiar o seu próprio corpo. Pois, a escrita passa por um meio que não se domina. Lispector escrevia para ampliar o mundo, escrevia para criar novos olhares sobre a vida, escrever era um caso de vida, mas também de morte. A escrita para Lispector era uma forma de fazer o corpo se relacionar com as coisas, com os objetos, com o pensamento, com os sentidos, produzindo processos, sujeitos, ou melhor, o humano. A escrita, em Lispector, era uma máquina produtiva de fuga. Ora, fugir não é negar o mundo, ao contrário, é uma saúde.

Nessa perspectiva, o ato de escrita é, também, o alimento para o corpo do autor, um corpo vivo afetado por uma necessidade demasiadamente irresistível de sentir o mundo, de habitá-lo por meio da palavra. Escreve-se com o nosso corpo, diz Lispector “Eu não sou um intelectual, escrevo com o corpo. E o que escrevo é uma névoa úmida. As palavras são sons transfundidos de sombras que se entrecruzam desiguais, renda, música transfigurada de órgão” (LISPECTOR, 1998, p. 16)

A escrita como resistência e desmontagem do corpo orgânico, ela é sempre um caso de experimentação, uma força que anima o corpo, desterritorializando-o e territorializando-o “Escrevo porque sou um desesperado e estou cansado, não suporto mais a rotina de me ser e se não fosse a sempre novidade que é escrever, eu morreria simbolicamente todos os dias” (LISPECTOR, 2008, p. 21). Escrever é um exercício de fuga, constante movimento, uma luta diária contra as codificações fixas ou, ao modo de Espinosa, contra as paixões tristes, aquelas que enveredam o corpo para o seu declínio, para a escravidão de um corpo sem vida.

O ato de escrita é um encontro com a vida que passa pela experimentação de si e do/no outro, um movimento de variação contínua, um exercício de torna-se outra coisa. Do mesmo modo, Deleuze (2011), amante da escrita e da literatura, afirma que escrever é um caso de clínica. Escreve-se por que algo atravessa o corpo, porque o mundo nos espanta, alguma coisa incomoda.

Porém, quando se fala de escrita e educação, escrita e imagem, não se pensar em criar escritores, o que vem envolvido nessas conexões é olhar a vida, o trato com o formativo a partir de um olhar sensível. Quando se fala do ato de escrever na vida do professor, no espaço da sala de aula, no primeiro momento, pode-se pensar em algo que já está pré-estabelecido e com toda certeza isso compromete o processo de produção deste indivíduo.

Na educação, a escrita, por muitas vezes, encontra-se vinculada às normatizações e aos processos representacionais. Escreve-se apenas para reproduzir aquilo que o professor informar ou expõe em um quadro branco. A escrita, por essas linhas, é mobilizada por códigos linguísticos universais, alunos e professores produzem uma escrita fria, sem vida, desvinculada dos seus desejos, das suas memórias, de suas vivências, dos seus medos e anseios, uma escrita desvinculada da vida. A educação opera uma verdadeira máquina de subjetivação de corpos tristes, endurecidos, enrijecidos por um pensamento dogmático, incapaz de criar ou inventar uma escrita, um corpo, uma vida. As práticas de escrita passam sempre por uma ordem, um comando, uma lei, uma imposição... Escrever, na educação, passa por linhas

pragmáticas, uma série de comandos, leis e imposição, organizam um corpo-escrita funcional.

Escreve-se, na sala de aula, para formular hipóteses, responder um problema, explicar teorias, pontos de vistas. Neste ensaio, porém, a escrita, afastando-se dessas linhas tristes e duras, entra em uma sala para desorganizar a escrita funcional, instaurando uma espécie de “máquina de guerra”, uma presença que possibilite, ao professor em formação, dialogar com a vida, com as histórias que envolvem seus processos de construção ou mesmo seus processos fabulatórios, contudo não é nada fácil, diante de uma formação educativa instrumental e objetivista. Então, a escrita, assim como a imagem, entrou no espaço laboratorial da sala de aula como máquina de criação, máquina de criar vidas, máquina de criar mundos. Isso demandou de uma política para o pensamento, criando novas formas de olhar o mundo quando agencia a produção de um povo, de uma vida que falta, criando uma gagueira, fazendo a palavra variar, entrar em disjunção. Esses exercícios de escritas mobilizaram visitas aos blocos de memórias de infância, de escolaridade, de relação professor-aluno... Escritas de si, disparada pelos encontros com o corpo, com a mídia, com os discursos, bem como a feitura de ensaios fabulatórios.

Platô III

Este platô⁴⁴ visa abrir espaços de criação na formação inicial de professores. Criar, produzir imagens diversas, usadas como processo de criação, de resistência, de combate e de crítica às imagens dogmáticas tão presentes em sala aula. Assim, não passa pela nossa intenção interpretar/explicar imagens/escritas, mas criar uma zona de intensidade, experimentação. Um bloco de sensações mobilizado pela imagem e pela escrita.

Uma cartografia é aberta no interior de uma sala de aula, em um curso de Licenciatura da Universidade Federal do Pará. Professores em formação arrastam

⁴⁴As imagens que transcorrerão ao longo deste platô são compreendidas como um texto, logo se entende que não cabe forjar a interpretação das mesmas, cada imagem desenha sua própria escrita, sua própria linguagem, possibilitando ao leitor exercitar seus próprios encontros.

cadeiras, espalham-se, sentam-se no chão, fazem roda... Um meio se abre. Olhares inquietos, ouvidos atentos, um silêncio é interrompido, vozes ecoam questionamentos: o que pode o seu corpo? O que pode uma imagem-corpo? Escrita-corpo? Como criar um corpo pela imagem-escrita? Como criar um corpo sem imagem? Os alunos narram suas memórias, suas experiências, suas dores. Exercitam a alteridade. Uma Máquina de Guerra é instaurada. Aqueles corpos agenciam canetinhas, papel, lápis, cartolinas, livros, revistas, tesouras... Produzem materialidades, imagens de si, resistências. Conversam, escrevem, desenham, pintam, retalham, fazem colagens, produzem imagens, sons e escrituras⁴⁵.

I

Figura 1: corpos sentados



Fonte: dos autores

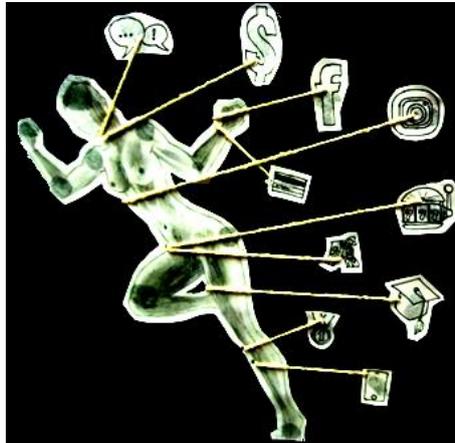
II

- *Mil olhos atravessam meu corpo, esbugalhados, me atravessam, julgam, ordenam, condenam. Já não sei se esse corpo é meu, ou se apenas vivo, passivamente, nele. Em todo canto há um olho pronto para te devorar e dizer, ainda que sem palavras, reproduza, fique calada, fique sentada, seja dócil, seja, seja, seja... Aquilo que te ordeno. (alunx)*

⁴⁵ As imagens que compõem este platô sofreram edições para resguardar a imagem dos participantes.

III

Figura 2: corpo desejante



Fonte: alunx XY

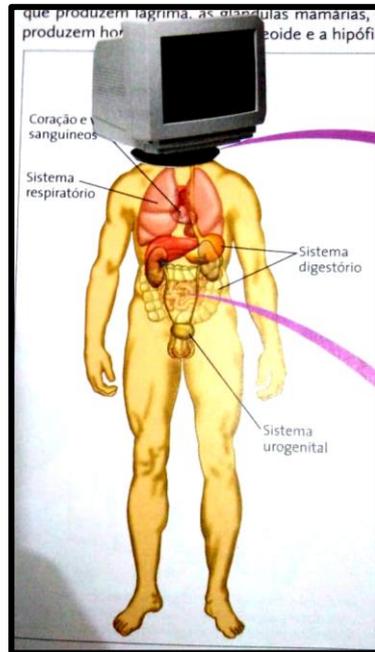
IV

Corpos despedaçados,
Rasgados,
Costurados,
Não tem forma,
Ondulações...
O corpo experimenta,
Tenta,
Foge,
Deseja o corte,
O outro...
O que não tem rosto,
Limites...

(Alunx XX)

V

Figura 3: corpo máquina



Fonte: Alunx XC

VI

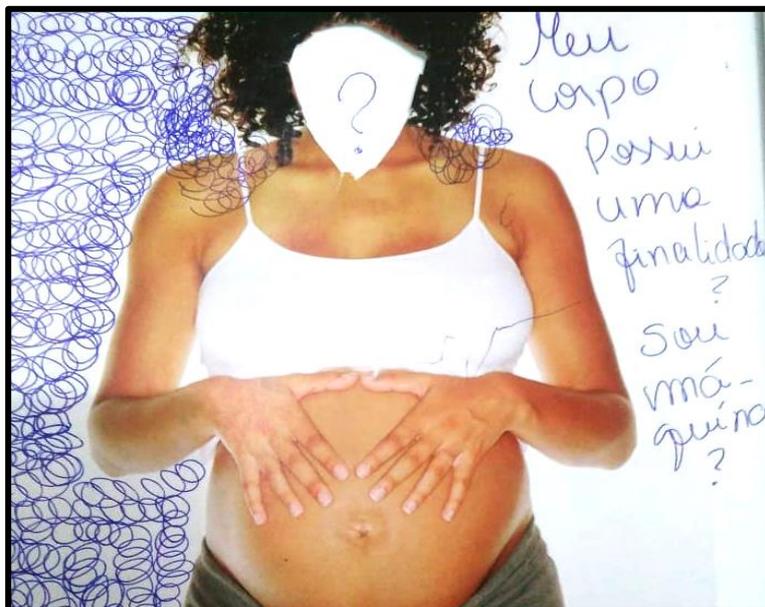
Figura 4: que corpo cabe aqui



Fonte: alunx XD

VII

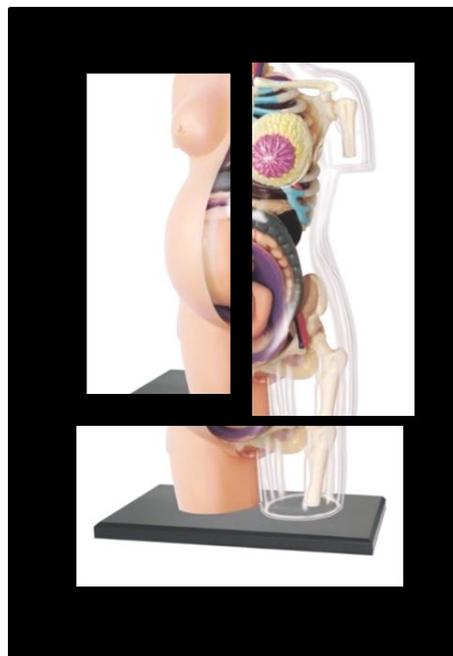
Figura 5: corpo máquina de reprodução



Fonte: alunx: XV

VIII

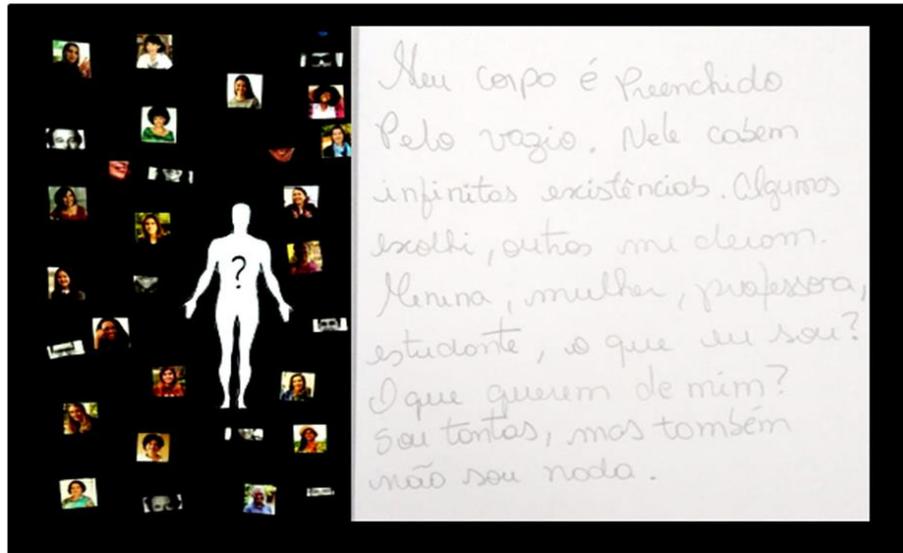
Figura 6: corpo (de)formado



Fonte: alunx XP

IX

Figura 7: meu corpo tem identidade?



Fonte: alunx XP

X

Figura 8: meu corpo tem identidade?



Fonte: alunx XP

Linhas finais

Sabe-se que a educação e a formação de professores, atreladas aos programas formativos oficiais, operam por codificações do desejo, instaurando uma poderosa

máquina de subjetivação que visa à universalidade, à imagem dogmática que paralisa os corpos, impedindo-os de pensar, criticar e criar.

Porém, vivemos em uma era de hibridismos diversos, onde as máquinas produzem outros corpos e outras formas de vidas, aproveitando-se dessas conexões para fazer emergências de territórios vitais, novas sensibilidades e coletivos que vibrem em outros encontros em que os processos de subjetividade e de formação sejam colocados a partir de diferentes meios criativos. Ai, tomaremos diferentes perspectivas estéticas e poéticas atravessando a educação e a formação de professores, isso poderia, para aqueles que gostam de indicações no campo educacional, ser uma abertura para pensar o campo das práticas educativas na formação de professores.

É nessa perspectiva, como uma máquina de produzir fissuras, que a imagem e a escrita atravessaram uma sala de aula, fizeram dela um meio, um campo vital, mobilizando corpos em experimentação. Com isso, pode-se perguntar: o que pode uma imagem? O que pode a escrita? Ou, ainda, o que pode a produção de imagens e escrituras como experimentação em uma sala de aula?

Não sabemos ao certo, não há como prever o que pode um encontro, muito menos o que ressoa dele, é por isso que não falamos em metodologias formativas, mas em exercícios de criação, afinal trata-se de um ato singular, o encontro entre um corpo e a escrita, corpo e imagem, corpo e linguagem, corpo e signos, em que cada um movimentou aquilo que, de alguma forma, o afetou. O que se sabe, portanto, é que desse processo, aberto em uma sala de aula, surgiram materialidades poéticas em trânsito, deslocando imagens e escrituras que colocam em perspectiva uma outra prática de vida contra toda uma política de subjetivação perversa que labuta no adoecimento dos corpos por meio da distribuição de sujeitos em série, da mecanização da vida e da domesticação dos corpos em prol dos interesses do capital.

As poéticas agenciaram outras políticas de subjetividade na medida em que promovem uma resistência aos projetos dogmáticos, desmontando e desfigurando a imagem do corpo orgânico, do rosto, da mulher, do sexo, de criança, da velhice, da beleza, da maternidade, da formação, da memória, de si, do outro.

O exercício abriu um meio na sala de aula dando passagem para os fluxos criativos, arrastando vidas, corpos e pensamento para blocos de ensinar e aprender. Resta-nos somente o convite à criação, que cada professor seja capaz de criar seus próprios processos inventivos, sua própria “máquina de guerra”, pois aqui não há modelos a serem seguidas.

Referências

- DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- _____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. **Dobra (a): Leibniz e o Barroco**. Papirus Editora, 2007.
- _____. **Foucault. São Paulo: Brasiliense**, 2005.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- _____. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- _____. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Cascas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- LISPECTOR, C. **A via crucis do corpo**. Rocco, 1998.
- _____. **A hora da estrela**. Rocco, 1998.
- _____. **Descoberta do mundo**. Rocco, 1998.
- RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. Ed. 34, 1995.

Data de envio: 16/09/2019

Data de aceite: 11/12/2019





**P
U
L
S
A
Ç
Õ
E &
Q
U
E
S
T
Õ
E
S
C
O
N
T
E
M
P
O
R
Â
N
E
A
S**

A VIOLÊNCIA “MOVE O HOMEM”: ABORDAGEM
CLÍNICA DE UMA SUBJETIVAÇÃO
TRANSMASCULINA

VIOLÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO ESPAÇO
ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS

A DEFICIÊNCIA VISUAL NO DESENVOLVIMENTO
NEUROPSICOMOTOR EM CRIANÇAS COM CEGUEIRA
CONGÊNITA: UM ESTUDO DE REVISÃO

A VIOLÊNCIA “MOVE O HOMEM”: ABORDAGEM CLÍNICA DE UMA SUBJETIVAÇÃO TRANSMASCULINA⁴⁶

VIOLENCE “MOVES THE MAN”: CLINICAL APPROACH OF A TRANSMASCULINE SUBJECTIVATION⁴⁷

Nicolas Evzonas⁴⁸

RESUMO

Diante da invisibilidade das transidentidades FtM (female-to-male) na bibliografia científica e nas representações culturais, o autor constrói a monografia de um indivíduo que deseja modificar o gênero feminino atribuído a ele em seu nascimento. Ele desenvolve, assim, as múltiplas violências — intrapsíquicas, familiares, sociais e clínicas — que participam da dinâmica da subjetivação de gênero. A interrogação em torno da contratransferência do(a) terapeuta revela-se central no contexto de todas essas violências acumuladas.

Palavras-chave: Maternidade. Violação. Esterilidade. Transgênero. Contratransferência.

ABSTRACT

Faced with the invisibility of female-to-male (FtM) transidentities in scientific literature and cultural representations, the author builds the monograph of an individual who wishes to modify the female gender attributed to him at birth. He thus develops the multiple violence - intrapsychic, familial, social and clinical - that participates in the dynamics of gender subjectivation. The questioning about the therapist's countertransference is central in the context of all this accumulated violence.

Keywords: Maternity. Violation. Sterility. Transgender. Countertransference.

⁴⁶Tradução de Profa Mônica Fiuza BF (coordenadora), Rafael Rodrigues (discente) e Thainá Carungaba (discente) – LABESTRAD – UFF; Revisão de Marília Etienne Arreguy – Professora Associada I – Universidade Federal Fluminense – UFF.

⁴⁷Texto em francês publicado pela Revista ERES | “Psicologia clínica e projetiva” © ERES. ISSN 1265-5449/ISBN 97827496434

⁴⁸Doutor em Letras, psicólogo clínico, pesquisador em psicanálise da Universidade de Paris, CRPMS (Centro de Pesquisa em Psicanálise, Medicina e Sociedade). Nicolas Evzonas atualmente trabalha no Centro de Pesquisa Psicanalítica, Medicina e Sociedade "(CRPMS) EA 3522, da Universidade Paris Diderot. Nicolas pesquisa em Psicanálise e Psicologia Clínica. Seus interesses atuais se concentram em identidades trans, contratransferência e interseção de metapsicologia, sociologia, estudos feministas e teoria de gênero. E-mail: nicolas.evzonas@gmail.com

INTRODUÇÃO

Se o transexualismo é um fato recente ligado à tecnosfera moderna, a transidentidade, que engloba a diversidade das identidades trans, descreve um fato cultural mais vasto e presente em todas as sociedades e em todas as épocas. Tratando-se da cultura ocidental, identificam-se as origens das metamorfoses de sexos no pensamento mito poético da Antiguidade greco-romana, com os casos emblemáticos de Iphis, que se torna menino para poder amar uma jovem, de Caenis, que se transforma em um guerreiro imbatível para se vingar do ultraje de seu estupro, de Tirésias, transformado em mulher por ter atacado a fêmea de um casal de serpentes, antes de retornar a sua antiga natureza após ter agredido o macho. As referências multiplicam-se quando se expande a noção de metamorfose, incluindo a apropriação de traços socialmente atribuídos ao outro gênero. Citemos, em relação a isso, o ilustre exemplo das Amazonas, guerreiras que mutilavam um seio, para não serem incomodadas quando atirassem de arco e flecha.

Na exuberante bibliografia científica consagrada ao “transexualismo”, percebe-se uma escassez impressionante de estudos sobre as mulheres desejosas de se “transicionarem” em homem. A mesma carência pode ser observada nas biografias dos trans, na indústria cinematográfica e televisiva. Esforçando-se para compreender essa particularidade, Lothstein (1983) estabelece a hipótese de uma hostilidade inconsciente em relação aos trans *FtM* (*Female-to-Male* [mulher-para-homem]), que constituiriam uma ameaça para a autoridade masculina, levando-se em conta os paradigmas androcentristas de nossas sociedades ocidentais, ao passo que Califia (1997, p. 34) reforça “a dissimetria do olhar lançado sobre os dois sexos no âmbito de nossas sociedades heteronormativas”.

Percebemos que o termo “transexualismo” foi inventado pelo psiquiatra Américain Cauldwell (1949), para descrever, exatamente, o caso de uma menina que desejava se tornar menino. Não é, então, significativo, que a associação entre a gênese dessa denominação e as mulheres com vocação masculina seja eludida na bibliografia especializada? Esse *lapsus memoriae* não demonstra *a contrário* a obsessão pela emasculação? Se pudéssemos evocar, como explicação para o desinteresse pelo

“transexualismo feminino”, a menor visibilidade de trans *FtM* no passado ou as faloplastias quase nunca aptas a garantir um pênis funcional, análogo ao membro bio-viril, argumentaríamos que a razão homens/mulheres trans tende a se equilibrar hoje em dia (Hansbury, 2005; Peretti, 2009; Chiland, 2011) e, em relação à percepção das transgenitalizações imperfeitas, poderíamos inferir a hegemonia do genital e a obnubilação pelo falo desenvolvendo sua potência erétil. A psicanálise, que claramente não escapa a sua inserção no *socius*, confirmaria, por seu seletivo mutismo sobre o “transexualismo feminino”, a reprodução dessa lógica hétero-falo-centrista.

É nesse contexto de carência representacional que se insere a presente contribuição. Nossa iniciativa visa esclarecer certos aspectos das infinitas variações do que, doravante, convirá chamar transidentidades *FtM* ou identidades transmasculinas. Diante de um “psicanalismo” (Castel, 1973) inclinado a metapsicologizar o gênero, deturpando sua dialetização com o social, e de um sociologismo, ou mesmo um “societalismo” (Sénac, 2017) surdo às implicações inconscientes e à conflitualidade psíquica inerentes à identidade de gênero, nossa abordagem, que se afirma trans-epistemológica, levará em conta, simultaneamente, a dinâmica familiar e intrapsíquica, assim como as questões socioculturais que fazem parte desse tipo de subjetivação.

Ao contrário dos *Gender Studies* que definem o gênero como uma simples formação discursiva e uma pressão social interiorizadas pelo sujeito de maneira passiva, nossa clínica, que encontra eco no quadro conceitual desenvolvido por Laplanche (2003a), incita-nos a concebê-lo como uma categoria psíquica, sem resultar diretamente de uma relação de poder entre sociedade e indivíduo, mas de um trabalho psíquico efetuado pelo *infans*⁴⁹ que traduz ativamente uma série de mensagens enigmáticas de endossamento emitidas pelo adulto e compromissadas por seu inconsciente sexual. A imagem escolhida por Laplanche (2003b) para exprimir o efeito dessas mensagens vindas de fora e que suscitam uma verdadeira identificação *pelo*⁵⁰ outro é a da implantação, ou mesmo da intromissão no Eu corporal, evocando a inscrição violenta da norma retratada por Butler (1993, 2006). Apesar da diferença da concepção

⁴⁹ N.T.: Criança pequena, infante.

⁵⁰ N.T.: Itálico no original.

butleriana, segundo Laplanche (2003a, p. 168), “é o pequeno grupo de *socii* próximos que inserem a criança no social, não é a Sociedade que determina”. O círculo social imediato é o que introduz a criança no universo do “mitossimbólico”, isto é, apresenta a a imagens ou narrativas culturais, que constituem ora uma ajuda, ora um obstáculo, para a tradução de significantes enigmáticos (Laplanche, 2003b). Em outras palavras, as prescrições socioculturais de gênero não são diretamente incorporadas pelo sujeito, mas previamente mediatizadas pelos primeiros provedores dos cuidados da criança e, no momento crucial, a adolescência, da destruição-retradução desses códigos, pelo grupo de pares (Dejours, 2018). A visão metapsicológica reúne, assim, os postulados dos *Gender Studies*: o “Eu” dotado de gênero constitui uma resposta ao que vem do outro. Sendo nosso principal objetivo a otimização das modalidades para se ter responsabilidade em relação à população trans, inferiorizada pelas normas dominantes e pela atitude aterradora de muitos profissionais da saúde mental, como narram, sistematicamente, nossos pacientes, daremos destaque em nossa demonstração à contratransferência do(a) clínico(a). Nossa iniciativa insere-se em uma vontade de reforçar a reflexividade crítica da psicanálise que, por muito tempo, ‘patologizou’ as transidentidades, através de “injúrias diagnósticas” (Ayouch, 2015), produzindo, às vezes, subjetividades adoentadas pelo poder performativo das palavras (Butler, 1997). É por isso que nos absteremos da ideia de qualquer debate em torno de um diagnóstico psicopatológico, em benefício de uma discussão acerca dos processos de subjetivação.

Insistiremos, ao longo deste artigo, na noção primordial de pressão (Buttler, 2006) ou de efração traumática inerente à implantação de mensagens sexuais e de atribuição de um gênero pelo outro:

A tradução da mensagem enigmática adulta não ocorre de uma só vez, mas em dois tempos. O esquema em dois tempos é aquele mesmo do traumatismo: no primeiro tempo, a mensagem é simplesmente inscrita, ou implantada, sem ser compreendida, como se fosse mantida sob a fina colcha da consciência, ou “sob a pele”. Em um segundo tempo, a mensagem é revivificada. Ela age, então, como um corpo interno, sendo preciso, a qualquer custo, integrar, dominar. (Laplanche, 2003b, p.200)

Essa visão justificará o título de nossa contribuição, “a violência move o homem”, que faz alusão ao conceito lacaniano de “empuxo-à-mulher”, aplicado ao “transexualismo” de Schreber (Lacan, 1973), que redirecionaremos e explicitaremos em nossa conclusão.

A violência inerente às injunções de gênero será revestida de um valor paradigmático na narrativa de uma mulher com identificações transgêneras, que acolhemos na instituição, no âmbito de entrevistas clínicas individuais de visão terapêutica. Expliquemos que esta, que utiliza o pronome feminino para falar de si mesma, e que chamaremos a partir de agora de Ruslana, nos foi encaminhada, devido a um sofrimento induzido pelas brutalidades cometidas por seu marido. Se a narrativa de Ruslana pode parecer eminentemente singular aos olhos de terapeutas, sem citar as clínicas do extremo, ela apresenta, na verdade, diversas similaridades que pudemos recolher da parte de trans, vindos(as) principalmente do meio da prostituição. É por isso que nos autorizamos a inserir em seu relato alguns elementos oriundos das histórias de outros(as) pacientes confrontados(as) por problemáticas análogas sem, no entanto, fazer delas exemplos correlatos, nem um modelo inclusivo do transgênerismo *FtM*, do qual, aliás, contestaríamos qualquer possibilidade. Essa forma de escrever pareceu-nos ideal para preservar, de uma só vez, o anonimato e a singularidade desse caso que revela, sem filtro e em um grau superlativo, como uma lente de aumento, as agressões familiares, sociais e clínicas sofridas de forma recorrente por indivíduos não binários⁵¹.

A VIOLÊNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR

A condenação do ‘desengendramento’ e impulsos infanticidas

Assim que chegou diante de nós, Ruslana fez a confissão nodal, que atravessou todas as sessões subsequentes, a respeito de sua hostilidade com as crianças. Citemos seu enunciado inaugural: “Eu detesto meu corpo de mulher; não teria suportado que

⁵¹ Na bibliografia internacional, “não binário” (*non binary*) ou “*genderqueer*” constitui uma categoria genérica que agrupa as identidades e expressões de gênero não normativas: andrógenos, agêneros, trigêneros, *genderfluid* (gênero fluido), etc.

um bebê saísse desse corpo; teria preferido comê-lo e beber seu sangue”. Ruslana continuou a retratar, ao longo das sessões, a violência que surge nela quando vê criancinhas na rua. Ela sente a tentação de “matá-las”, de “explodir seus miolos”, de “arrancar seus corações”, mas ela se contém. As convocações ao tribunal, em razão de suas desavenças judiciais, ajudam-na a não ceder a seus impulsos, pois lhe dão esperança de que, para obter o divórcio de seu “marido execrável”, a justiça a ajudará. O marido, segundo seu discurso, um homossexual mal assumido, que tentou impor-lhe à força o uso do véu islâmico, a “despedaçou”, a “tratou como lixo” e fez dela uma “mulher-privada”. Apoteose da vergonha: ele é pai de um “bastardo sujo”, que ela sonha exterminar e, além do mais, agora, ele se esquivava para evitar as despesas da dissolução legal do casamento.

Ela declara que seus impulsos infanticidas têm origem no ultraje que constitui para ela a existência de um filho de seu marido, embora tenhamos lembrado que, ao longo dessas associações, ela havia mencionado que, muito jovem, havia virado uma mesa em um bar, para calar algumas “criaturas diabólicas de seis anos” que a chamavam de “puta”. Ela admite, então, que seus problemas com crianças datam, efetivamente, de muito tempo atrás e evoca a lembrança dolorosa de um aborto sofrido no passado, aos quatro meses de gravidez. Ela declara que seus sogros a obrigaram a suportar essa “terrível mutilação”, pois seu companheiro, a quem queria bem, já era pai. Ruslana voltou a esse assunto ao longo de outra sessão, para admitir que a decisão de interromper sua gravidez havia sido tomada sob a pressão de problemas financeiros. Em uma outra ocasião, ela explicou seu aborto tardio: “Eu assinei e consenti o risco de morte”. Em todo caso, ficou claro, o suficiente para nós, que o ódio por crianças tocava um substrato traumático de sua história pessoal, com raízes em um passado resolutamente longínquo.

No decorrer da terceira sessão, Ruslana falou de sua mãe, “uma grande depravada”, que um dia havia lhe pedido que fizesse um *cunnilingus*, “uma verdadeira vadia que todo mundo chamava de ‘a gostosona do vilarejo’”, que havia ido para o exterior gravar filmes pornográficos, “jogando” sua única filha aos avós. Ruslana lembra-se de ter descoberto, quando tinha cinco anos, “uma fita cassete mostrando as sem-

vergonhices da mãe”. A sexualidade indiscutivelmente violenta dessa mulher e o clima incestuoso que ela cultivou nos remetem à variante violenta da implantação de significantes enigmáticos esboçados por Laplanche (1990, 2003b): a intromissão, que desconsidera o processo tradutivo e seu caráter repressor, aniquilando significantes, sem nenhuma metabolização, através de uma transmissão intergeracional⁵². Nessa perspectiva, o Eu corporal de Ruslana teria recebido de sua progenitora a inscrição violenta de uma pulsionalidade bruta, transbordante, que permaneceu intraduzida e, assim, não conectada e nem simbolizada. Outra informação nos pareceu importante: Ruslana relatou, com um espírito de revolta e raiva, que sua mãe lhe acusara de ter estragado seu corpo ao nascer, dizendo, inclusive, que deveria ter abortado. Ao mesmo tempo, essa mãe expressou o desejo de ser um modelo para a filha, o que configura traços de uma “injunção paradoxal” (*double bind*). Daremos destaque a essa “condenação de desengeneramento” (Le Poulichet, 2010) que nossa paciente conserva na memória, indissociável da destrutividade “implantada” pelos significantes maternos. Se Ruslana repete sempre que fez um “pacto com o diabo” e que é “feita para o mal”, esta afirmação não reproduz, no fundo, a fala aniquiladora gerada pelo narcisismo ilimitado de sua mãe? E as tendências infanticidas não poderiam ser entendidas como o ódio de Ruslana em relação à *infans*, nascida da introjeção do enunciador-agressor encarnado pelo Outro parental?

Nessa ótica, a “terrível mutilação” do aborto, que ela recebe, ora como imposto pelos outros, ora como uma assinatura pessoal (incitação interna), confirmaria o sentido de uma realização do desejo mortífero maternal (“eu deveria ter abortado”). Como consequência, Ruslana teria sido impulsionada a interromper tardiamente a gravidez e a condenar seu feto à inexistência, se “mutilando” para repetir o que sua mãe havia feito com o escalpelo de sua fala deletéria. Esta hipótese une-se à repugnância expressa

⁵² Diz respeito à dimensão da transmissão intergeracional dos significantes enigmáticos abordada no “modelo tradutivo” de Laplanche. Cf. a hipótese formulada por Andreyev & Neau (2017, p. 241), segundo a qual “a traduzibilidade das mensagens maternas dependerá da maneira pela qual a mãe terá ‘traduzido’ seus próprios conflitos infantis”. Seria interessante, por esse ponto de vista, confrontar as teorias laplanchianas sobre a transmissão das mensagens no “mandato familiar” concebido por Lebovici (1989), o qual seria transmitido ao bebê, conforme os devaneios conscientes e pré-conscientes de seus pais, sustentados pela “criança imaginária” que assombra seus espíritos e seus desejos inconscientes, cristalizados na “criança fantasma” que habita neles.

no início, em relação a seu corpo de fêmea, que ela teria preferido manter longe de qualquer trabalho de parto. Tomada pela percepção parental da maternidade como a morte da feminilidade, Ruslana parece execrar seus traços femininos, por seu potencial maternal e fecundante. É por isso que cogita realizar uma histerectomia total?

As violências acumulativas e o “*magnum votum*”

Ruslana evocou sua infância com os avós. Sua avó é retratada como uma mulher cruel, infligindo castigos corporais à neta, quando esta não obedece às regras da avó. Seu avô aparece como uma figura sedutora que ensina esgrima a Ruslana, com sabres confeccionados por ele, experiência iniciadora que suplantarão o amor que a neta, antes, tinha pelas bonecas. Ele a leva consigo aos estaleiros onde trabalha e a trata “como um homem de verdade”. Ele, além disso, é inventivo e fabrica sua própria bebida alcóolica. Essa imagem cheia de ênfases idealizantes não tarda a revelar seu oposto assustador. Esse maravilhoso avô é também um selvagem que, sob o efeito do álcool que consome imoderadamente, espanca a esposa a golpes de pá de ferro ou martelo e tenta, repetidas vezes, afogá-la na banheira. Ruslana se intromete para salvar sua avó e, “acidentalmente”, também recebe golpes. Ela diz que seu avô jamais quis machucá-la, ainda que algumas vezes tenha lhe acontecido de desmaiar em um banho de sangue, após essas surras “casuais”. Inútil insistir sobre as racionalizações frágeis que servem para proteger seu torturador, conforme funcionamento do mecanismo de identificação com o agressor. Sua idealização — os trabalhos de Klein defendem esse argumento — lutaria contra a angústia da morte, reminiscência da defesa primitiva contra a busca por um seio deletério, reativada nesse contexto de ameaça e ataque mortíferos⁵³. Ruslana preserva, além disso, a lembrança dos quartos separados de seus avós. Ela não consegue lembrar de algum momento em que o casal dormira junto, pois era ela que tinha seu lugar reservado ao lado da cama de sua avó. Pareceu-nos interessante que, no momento da narrativa, a evocação das camas distantes de seus avós a levava a uma

⁵³ Klein (1957, p. 34) destacou que o “objeto bom” está muito integrado no Eu e forma a base do amor e da segurança, enquanto o seio bom “demais”, antes dito o seio idealizado, deriva da pulsão de morte e constitui uma defesa contra a angústia persecutória.

associação com seu vegetarianismo. Quando perguntamos sobre sua repugnância por carne, ela começou a descrever certas cenas de abate de animais assistidas na infância. As imagens de sangue jorrando, de entranhas espalhadas pelo chão e os gritos das criaturas agonizantes, antes dos avós carrascos abaterem-nas, ainda a assombram e a impedem de tocar em carne. Prefere consumir vegetais e se mostra, aliás, extremamente vigilante a respeito de sua alimentação, pois seu objetivo é tornar-se um “guerreiro magro de músculos sarados”.

Em nosso ver, o relato de Ruslana deixa transparecer uma cena primitiva de violência inusitada, transposta sobre animais e negada pela lembrança da imagem dos quartos separados do casal “parental”. Pode-se pensar que a identificação insuportável com a presa ensanguentada, suscitando horror, favoreceu a introjeção dos agressores, próximos da figura monstruosa de pais misturados e, definitivamente, a contra identificação com os animais sacrificados. Rechaçar a carne não sugere a exclusão de uma comida inassimilável, impossível por si só?

É interessante notar, além disso, que a imagem ideal de virilidade que Ruslana projeta de si mesma (“um guerreiro magro de músculos sarados”) remete ao retrato de seu avô-abatedor, esboçado, assim, em outra sessão: magro, forte, musculoso, “sarado”, esgrimista e bebedor de álcool “vermelho”. A esgrima, evidentemente, tem eco nos combates de sabre que tanto encantaram Ruslana, instruída por seu avô na arte de ser um homem “de verdade”, e o álcool vermelho ecoa na sua autodescrição como vampira. Se acrescentarmos a esse quadro a condenação do ‘desengeneramento’ feito pela progenitora, que a conduz a uma contra identificação feroz de tudo o que representa (maternidade, feminilidade, sexualidade), podemos começar a compreender o funcionamento psíquico que sustenta as vocações transidentitárias de Ruslana.

Após o falecimento dos avós, nossa paciente viveu com a mãe e o padrasto, este também retratado como um homem violento. Ruslana evoca uma cena de tentativa de assassinato contra ela (“ele tentou me matar me atingindo com seu carro enorme”), fato que provocou sua saída definitiva do teto maternal. Segundo uma versão diferente desse episódio narrado em outra ocasião, a então adolescente teria partido

por medo de ser violentada. Serão evocadas, aqui, as alusões esparsas e frequentes à consanguinidade considerada como o pior dos crimes: “É melhor ser um vampiro, um canibal que ataca crianças, do que praticar o incesto”. Se lembrarmos do “temor do colapso”, que se interpõe ao colapso que já ocorreu, como Winnicott (1989) ilustrou, podemos nos perguntar se o medo expresso por Ruslana de sofrer o incesto não confirma uma significação similar. A tentativa do padrasto de matá-la, “atingindo-a” com seu “carro enorme”, não poderia constituir uma confissão em meias palavras de um estupro vivido como uma experiência mortífera?

Tendo deixado a casa da família aos dezesseis anos, Ruslana optou por se instalar na cidade, para se tornar *stripper*: O corpo ultrajado cobre-se de lantejoulas e se oferece ao olhar de todos, por vontade própria e segundo suas próprias regras. Porém, uma noite, no momento em que ela volta da boate onde se apresentava, um episódio dramático aconteceu:

- Fui estuprada e sequestrada e, desde então, minha parte mulher morreu. Decidi virar homem. Fiz *strip-tease* exibindo meu corpo de mulher, mas era uma fachada. Com meu marido e alguns amantes, deixei em suspenso meu desejo de me tornar homem. Enfraqueci, virei mulher. Bateram-me, humilharam-me, forçaram-me a amar o Islã, fui feita de privada, de lixeira. Agora acabou. Preciso cortar os seios, arrancar meu útero e colocar um pênis, mesmo que não confie nos médicos.

Esse relato, que muito nos transtornou, nos remeteu ao mito de Caeneus, representado por Ovídio em *Metamorfoses* (XII,150-209): Moça famosa por seus atrativos, Caenis é estuprada por Netuno que, vendo-a desesperada, concede-lhe um pedido, qualquer que seja. “Tal violação a minha honra, responde Caenis, apela por / Um voto extremo [*magnum votum*]: que eu não possa mais sofrer nada como tal; faça com que eu não seja / Mais mulher e ficarei plena”. O deus dos mares, então, transforma Caenis em Caeneus, metamorfoseando-a em um homem imbatível e impenetrável a golpes de lança.

Tanto o relato de Ruslana quanto a narrativa ovidiana corroboram explicitamente um padrão, que percebemos em algum(umas) trans *FtM* que acompanhamos: a violência “impulsiona para o outro” gênero. Não obstante, essa

violência que, desesperadamente, apela por reparação “extrema” [*magnum*] — a invulnerabilidade e impenetrabilidade do corpo ultrajado — participa de uma dinâmica infinitamente mais complexa. No caso de Ruslana, o sentido de seu sequestro e estupro está incrustado nas significações de uma série de mensagens enigmáticas que lhe foram violentamente implantadas por seus familiares próximos, desde a infância. Se sua parte mulher está morta, como afirma de forma comovente, é porque o atentado sexual reativou a mortificação de sua feminilidade, inicialmente realizada pelas palavras nefastas da mãe, assim como os ultrajes que sofreu quando criança: as brutalidades do avô e o incesto do padrasto.

A significação desses ultrajes, reavivados pelos maus tratos de seus parceiros machos, inflama-se no momento crítico em que seu marido bárbaro procria com uma rival, o que confere uma potência irreprimível ao desejo de ‘transmasculinização’. Este desejo, latente desde a infância, marcado pelo feliz parêntese das brincadeiras de espada com o avô, é estimulado, segundo nossa hipótese, pela introjeção de seus agressores, pela contra identificação com uma mãe intoleravelmente excitante, pelo contra investimento de uma avó invariavelmente brutalizada e vitimizada e pela identificação com um avô idealizado, que lhe instruíra na arte de ser um homem “de verdade”. Pode-se pensar que a vocação ‘transidentitária’ de Ruslana, assim como de outros(as) trans *FtM* abalados(as) por uma violência ‘passivante’ e atravessados(as) por ‘assignações’ específicas de gênero, indissociáveis dos desejos inconscientes de seus familiares próximos, possuem o valor de uma defesa antitraumática.

Mencionemos, além disso, o desejo, reiterado por Ruslana ao longo das sessões, de se transformar em um guerreiro vigoroso, que exterminará o Islã e massacrará as crianças, em alternância com o desejo de se tornar um padre devoto à abstinência sexual e ao sacrifício de animais sagrados. Esses temas centrais retomam sua história subjetiva com grande precisão e, provavelmente, visam reparar, um após outro, os “traumas cumulativos” (Khan, 1963) que marcaram sua existência.

A VIOLÊNCIA DAS NORMAS

Do estigma da esterilidade à construção de uma transidentidade ex-cêntrica

Diferente de outros transgêneros *FtM*, Ruslana não demonstrava nenhuma aversão em relação a sua feminilidade “orgânica”, com exceção do horror de ver uma criança sair de seu corpo. Ao escutá-la atentamente, pudemos notar sua repugnância em desempenhar um determinado papel feminino bem definido: “Não faz o meu tipo ser dona de casa, ficar presa dentro de casa, obedecer ao marido, criar filhos e fazer o que a sociedade espera de mim”. Nossa atenção deteve-se em sua frase seguinte, que surgiu em seu desabafo contra o esposo que havia procriado com outra: “Eu, ficar mulher estéril, enquanto ele está com outra e uma criança que terá o mesmo nome que eu?” Parece que nossa paciente anunciou uma experiência de desapropriação ligada a seu fracasso em se tornar mãe e a degradante assimilação com uma “esposa infecunda”.

Antes da separação, Ruslana e seu marido compartilhavam, com liberdade e sem complicações, suas aventuras extraconjugais — o que indica que a questão da fidelidade não era a origem da revolta de nossa paciente —, até o momento fatídico do surgimento do “bastardo sujo que veio abalar tudo”. Ruslana defendia que esse filho ilegítimo havia ultrajado suas crenças religiosas católicas, principalmente o ritual de seu batismo, ou seja, sua nomeação e identidade. O verdadeiro desafio era, a nosso ver, seu sentimento de humilhação diante de uma concubina fecunda, apta a cumprir o destino da feminilidade de acordo com um preceito cultural — uma narrativa mitossimbólica mediada pelo *socius* ao redor, segundo Laplanche (2003b) —, onde tem origem sua hesitação como mulher. É muito significativo que Ruslana, que se definia como bissexual, tenha frisado que tinha relações sexuais com homens e transgêneros *MtF*, mas “jamais, em nenhuma circunstância, com mulheres de verdade”, manifestando um desgosto semelhante ao que sentia em relação a sua rival fértil. Seria útil lembrar que os transgêneros *MtF* são mulheres construídas e, portanto, infecundas. Para nós, ficava bastante claro que a raiva em relação à amante de seu marido traduzia uma inveja nascida de uma autopercepção de insuficiência diante de um ideal feminino consubstancial à aptidão procriadora.

A dependência de Ruslana em relação a estereótipos tradicionais aparecia por trás de uma narrativa pontuada por excessos de sexo, droga e vida urbana moderna. Tal clichê ficou perceptível enquanto ela nos contava que havia se prostituído por um curto período, para ajudar financeiramente o esposo encarcerado: “Uma mulher normalmente deve ser sustentada. Como era eu quem pagava suas despesas, quer dizer que meu marido delinquente não era mais um homem. Ele era, na verdade, minha puta!” Esta declaração descreve, admiravelmente, a maleabilidade discursiva do gênero. Nossa paciente era, de repente, uma ardente adepta de certas normas arbitrárias sobre a “essência” do masculino e do feminino.

Além disso, Ruslana relatou, diversas vezes, que não podia encontrar seu lugar na sociedade, tendo em vista sua personalidade e seu físico atípicos. Suas roupas excêntricas, sua maquiagem extravagante, sua musculatura saliente valiam-lhe zombarias e palavras humilhantes. Ela evocou, como exemplo, um episódio pelo qual passara em uma boate de *strip-tease*: os recrutadores não a aceitaram, pois, para eles, ela parecia um “travesti”, o que Ruslana tomara como uma injúria. Exasperada pelo conservadorismo reinante, passou a frequentar o meio homossexual, na esperança de encontrar mais tolerância e abertura. Ao invés disso, encontrou parceiros que a maltratavam, ridicularizavam suas origens e crenças religiosas, agrediam-na até sangrar e a cobriam de insultos. Além disso, no meio heterossexual, ela continuou a sofrer discriminações: foi demitida do trabalho porque havia participado da “parada da vergonha” — a *Gay Pride*, e foi sistematicamente tratada como “extraterrestre”, “fêmea esquisita”, “gótica doida”, “puta com maquiagem de maluca”, etc., sem jamais ter sido reconhecida em sua singularidade.

A reação de Ruslana a toda essa série de afrontas e rebaixamentos foi a identificação com outro transgênero fantástico chamado “Travi”, que esperava incarnar, graças aos hormônios e à cirurgia (mastectomia, histerectomia e redesignação sexual). Quais eram os traços dessa construção? “Eu me imagino homem no nível do meu corpo e mulher no nível do rosto, com uma barba e uma maquiagem artística. Travi é hermafrodita.” É possível notar o parentesco entre o insulto “travesti”, que evocamos acima, e a denominação “Travi”. De forma semelhante, a “masculinidade” do corpo de

Travi remete à crítica da musculatura de Ruslana, julgada masculina demais pela direção da boate, enquanto a maquiagem artística parece perpetuar a lembrança da “maquiagem de louca”. Travi possuía, além disso, os traços de um “padre gótico abstinente que prega por uma religião original: o casamento entre a igreja católica e a igreja satânica”. Identifica-se, perfeitamente, o eco dos ultrajes religiosos sofridos por Ruslana (as zombarias sobre sua fé católica e as tentativas dos parceiros de obrigá-la a se converter ao Islã), como se Travi constituísse uma transfiguração da ridicularização. Além disso, a castidade do padre não se insere como um oposto à injúria de “puta”?

Da melancolia à potência de agir

Os trabalhos de Butler permitem ver de outro modo a subjetivação transgênera de Ruslana. A filósofa americana escreve:

Receber um nome injurioso nos ofende e humilha. Porém, este nome engloba, além disso, uma outra possibilidade: receber um nome é também receber a possibilidade de existir socialmente, de entrar na vida temporal da linguagem, possibilidade que excede as intenções primárias que motivaram a nomeação. Assim, um nome injurioso pode parecer congelar ou paralisar a pessoa chamada por ele, mas pode também produzir uma resposta inesperada e favorável (1997, p. 22, tradução livre).

Um exemplo artístico do poder transfigurador da palavra degradante é citado por Laufer (2016, p. 94): “Genet, em sua obra, mostra bem a arte de transformar a vergonha proporcionada pelos insultos, de reinvestir a abjeção, de dar às posições minoritárias e excluídas uma poderosa forma de agir”.

Em seus trabalhos posteriores, Butler articulou bem as potencialidades performativas das palavras com as identificações chamadas transgêneros. Ela sustentou, desde o começo, que não podemos apreender isso “fora do contexto em que são discursivamente reivindicados e claramente enunciados. Porque são invariavelmente ajustados, e também percorridos pelas normas culturais que constituem uma interface entre o interior e o exterior” (2009, p. 1). Butler prolonga-se na especulação emitida por Freud em *Luto e Melancolia*, segundo a qual “ele teria uma

atitude de revolta em relação ao melancólico porque buscaria romper um laço, mesmo que mantendo-o involuntariamente” (2009, p. 27). A queixa melancólica buscaria sua resolução na revolta, porque a agressividade permitiria superar ou vencer o outro. Mas de que outro se trata?

Butler sempre destaca, no caminho de Freud, que o objeto perdido pode ser uma ideia como de nação ou pátria, o que o incita a conceber toda forma de ostracismo como potencial foco de melancolia: "Incluindo a exclusão do regime dominante de gênero, que vem a ser privado de reconhecimento pelas normas dominantes ou ser submetido a uma ignorância sistemática” (2009, p. 29, tradução livre). Nesta ótica, a melancolia, diferente da que é encontrada de forma clássica na clínica, como David-Ménard (2009) nos lembra bem, é apreendida “não como patologia individual, mas como condição produzida e reproduzida pelas privações culturais e sociais sistemáticas” (Butler, 2009, p. 29, tradução livre). Uma vez que as normas produzem uma “desrealização da vida” e que elas se tornam elemento do sujeito, através de uma prática identificatória:

(...) a consequência é que é preciso romper com a lealdade em relação a sua própria desrealização, para que um futuro possa surgir; e esse processo deve ser barulhento e colérico. Portanto, se, em condições de transfobia muito difundidas, o que é perdido repetidamente pelas pessoas transgêneros e o que elas tentam repetidamente obter é um lugar, um nome, um espaço de reconhecimento, então, o desejo do transgênero está ligado à possibilidade de se ‘endereçar’ e de ser o destinatário desse endereçamento. A perda do lugar, o desejo de um lugar é o que surge nessa cena problemática do ‘endereçamento’, onde o “você” parece não oferecer reconhecimento, onde há uma queixa, uma raiva que pode ser dirigida para o exterior ou para o interior (2009, p. 31, tradução livre).

No caso de nossa clínica, pudemos verificar, muitas vezes, as teses avançadas por Butler e achamos que o caso de Ruslana constitui sua ilustração paradigmática. Essa pessoa ex-cêntrica (fora do centro) acumulou injúrias e afrontas oriundas de uma sociedade e de uma cultura que celebram certas idealidades (o imperativo da mulher que é mãe, financeiramente sujeitada ao homem, não muito musculosa, nem muito maquiada, nem muito sexualmente ativa) inacessíveis para Ruslana e, ainda assim,

impressas nela de maneira indelével. Buscando se libertar dessas ficções normativas que se tornaram seu *me-skin* (minha pele), ela estava se torturando, da mesma forma que Hércules esforçando-se para arrancar a túnica envenenada de Nessus, colada em sua pele. Seu desejo de homem transmasculino era, sem dúvida, um combate de emancipação da identificação melancólica, contra as imposições de gênero, objeto 'ideático' e ideal, que devia ser imolado, ao preço da autodestruição.

Entretanto, essa luta impetuosa escondia um potencial criativo e uma fonte de poder. Ruslana reiterou que a *Parada Gay* era uma verdadeira parada de orgulho, da qual gostava de participar porque ela podia reivindicar publicamente sua diferença e gritar alto e forte seu desejo transgênero a toda uma sociedade que lhe tinha "cuspidos na cara". Aliás, uma vez, ela nos informou que ambicionava, após o término do divórcio, criar "um grupo para os 'trans castigados' e militar contra discriminações dessa população fragilizada. Encontra-se aqui condensado "o poder do agir" (*agency*) nascido do discurso injurioso e a promessa política da virada violenta da melancolia de gênero, que Butler afirma.

Sobre isso, lembremos o ativista trans, Califa (1997), que defende fervorosamente a ideia de se aproveitar do mal-estar 'transidentitário' ou de torná-lo operacional para efeitos coletivos. De forma similar, os trabalhos teóricos sobre gênero, dos intelectuais praticamente reivindicados ou assumidos como trans, tais como Beatriz Preciado, Kate Bornstein ou Karine Espineira, poderiam ser percebidos como versões sublimadas do recurso melancólico da identificação tipo transgênero. Voltemos então a Butler: "O sofrimento devido à patologização é também o recurso que permite produzir poemas cheios de ódio, poemas proferidos em público e que exigem uma nova capacidade pública de escuta" (2009, p. 33). Ruslana foi uma de nossas pacientes que nos recitou os versos mais agressivos e furiosos em relação aos menos assujeitados à 'norma' do recalcado.

A VIOLÊNCIA DA CONTRATRANSFERÊNCIA

Do receptáculo da violência a outra testemunha

Lembremos que Ruslana passara por muito sofrimento provocado pela atitude dos profissionais da saúde mental e, assim, ela tinha uma “pré-transferência” (Guillaumin, 1998) negativa em relação aos “psis”. Esta foi diminuindo após a nossa primeira sessão que, provavelmente, inspirou-lhe confiança. Durante a consulta inicial, ela começou a falar de seu processo de transidentidade, contando que, quando ousava dizer algo sobre o assunto, era confrontada à violência, fazendo especial menção a seu marido e a seu último parceiro, que reagiram a sua fala, submetendo-a a sádicos castigos corporais. Comentou, também, que alguns psiquiatras mostraram-se piores do que seus parceiros, porque eles tinham brutalizado o seu cérebro: “Eles nunca me escutavam. Quando eu lhes dizia que queria me tornar homem, diziam que eu tinha um problema mental e me enchiam de medicamentos. Uma vez, fui me jogar da sacada e alguém me segurou. Eu era como um zumbi com todos esses rótulos”.

Seria ilusão considerar essa violência psiquiátrica como uma resposta adequada à pulsionalidade transbordante de Ruslana. Além dos ativistas ou intelectuais trans ou pró trans (Califa, 1997; Butler, 2006; Espineira, 2011), vários clínicos denunciaram os maus tratamentos psicológicos submetidos aos transgêneros nas instituições destinadas “a deixar o outro louco” (Ayouch, 2005; Peretti, 2009; Sironi, 2011; Delcours, 2016). Em nossa clínica, tivemos a oportunidade de nos confrontar repetidamente com discursos semelhantes aos de Ruslana. Citemos o exemplo evocativo de um paciente socialmente bem integrado, que nos descreveu como seu psiquiatra lhe prescrevera psicotrópicos em três ocasiões diferentes: uma vez, depois da narrativa de um trecho de uma obra sociológica que descrevia um rito iniciático de sodomia; uma segunda vez, para o “acalmar” após a leitura de um artigo filosófico sobre pornografia; e uma terceira, como resposta à confissão de seu desejo de mudar de sexo. Sem contar a prescrição, esse transgênero FtM⁵⁴ ouviu a explicação que ele não era trans porque, de acordo com o *expert*, “o homem constrói sua experiência a partir do exterior para o interior e a

⁵⁴ N.T.: *Female to Male* (“de mulher para homem”, em inglês no original) – homem transexual.

mulher do interior para o exterior. Então, eu era bem uma mulher pois fazia parte do segundo caso! É alucinante como as pessoas rotulavam coisas sobre mim, sobre o que está no meu interior antes mesmo de eu falar do meu interior”. Eis, aí, uma ilustração muito reveladora dos abusos provocados por profissionais da saúde mental que, perante seus pacientes, reativam suas teorias sexuais infantis, sob o véu da cientificidade, e cuidam de sua angústia, prescrevendo anestesia do pensamento. Lembremos, também, de um outro paciente transgênero que nos contou sobre uma pequena má formação de seus órgãos genitais, o que levou sua psicoterapeuta a insistir que isto deveria ser corrigido cirurgicamente, "esse problema desagradável e inaceitável para uma mulher", enquanto a pessoa em questão não tinha exposto claramente nenhuma vontade de realizar tal procedimento. Em outro caso, um homem trans *FtM*, perfeitamente apto a desenvolver uma neurose de transferência no âmbito de uma terapia face a face, sofreu um “diagnóstico ofensivo” (Ayouch, 2005) de transexualismo psicótico, em um consultório particular. Finalmente, mencionaremos uma paciente que buscava realizar uma mastectomia em um centro de atendimento público da disforia de gênero e que nos confessou o quanto sofrera por ter sido forçada a modificar sua biografia, para que ficasse de acordo com as exigências do protocolo oficial. O “sofrimento transexual”, tão frequentemente ontologizado e essencializado, não parece, neste caso, fabricado por todo um sistema de poder e de saber médico-psicológico?

Em vista dessas experiências iatrogênicas, da qual esboçamos um contorno sucinto, não é surpreendente que Ruslana esteja alegre por ter encontrado um ambiente pacífico de escuta em um metacontexto institucional seguro e que tenha sentido necessidade de nos elogiar: “Você é o único psi que me compreende. Os outros diziam que sou lunática e me bombardeavam de medicamentos”. A liberdade de sua fala foi favorecida pelas nossas intervenções minimalistas, limitadas, frequentemente, à reformulação de seus dizeres e ao destaque de alguns de seus enunciados, para lhe significar que ela podia obter o que tão cruelmente lhe faltava: ser ouvida.

No decorrer de uma sessão, nossa paciente mergulhou vertiginosamente em seu passado, recapitulando todas as violências das quais tinha sido vítima desde a

infância. Dentre as quais, narrada com detalhes perturbadores, uma operação cirúrgica que sofrera sem anestesia quando era pequena, insistindo na dor incomensurável que sentira. Mergulhados na avalanche de seus relatos forjados de sangue, golpes e gritos, não fomos capazes de fazê-la parar. Estávamos congelados, paralisados, perdidos em um tipo de ‘fora do tempo traumático’ e não percebemos que haviam-se passado duas horas e meia, até que a secretária veio nos dizer que a Instituição ia fechar. Ruslana pediu para nos ver no dia seguinte e fiquei surpreso comigo mesmo quando respondi: “Amanhã trabalho com pedopsiquiatria; nos outros dias, sabe, trabalho com crianças”. Confidência estranha para um terapeuta, ainda mais que tal explicação era endereçada a uma paciente agitada por impulsos infanticidas.

À noite, constatamos que tínhamos os gânglios linfáticos inchados ao redor da zona em que Ruslana localizara a dor ressentida durante sua cirurgia. Tínhamos, em nosso corpo, os traços da invasão sofrida pela paciente e desconfiamos que isto tinha relação com os eventos relatados em sessão e com as associações que a levaram a seu passado e sua “péssima mãe” e trazia uma violência primária não psíquica. Tratava-se, certamente, dos elementos *beta* não transformados em elementos *alfa* (Bion, 1962) e, por consequência, paralisados e presos no corpo da paciente, que nos levava por sua regressão vertiginosa a fases muito precoces da relação mãe/bebê. Não armado da capacidade de devaneio preconizado por Bion (1962) para metabolizar esses afetos arcaicos arraigados no corpo e alcançados psíquica e fisicamente, ficamos presos em um ódio contratransferencial. Este experimento, indissociável do nosso amor⁵⁵ por Ruslana, foi seguido por questões projetivas/introjetivas dessa comunicação primitiva surgida de maneira inesperada, quando fizemos referência ao que ela mais detestava: crianças. Foi, posteriormente, que apreendemos essa dimensão econômica da contratransferência — acumulação de tensão excitante não vinculada ao pensamento —, cujo desconhecimento provoca a descarga, segundo a advertência de Fédida (1992), corroborado pela experiência que acabamos de evocar neste momento. Ser o

⁵⁵ Winnicott (1947, p. 74) mostrou que a coincidência de amor e ódio se encontra, de forma paroxística, na análise de alguns pacientes psicóticos e “implica que, no histórico do paciente, houve uma carência do ambiente, no momento das primeiras pulsações instintivas, na busca do objeto”.

receptáculo da violência de Ruslana era o maior desafio durante as sessões⁵⁶. Pareceu-nos que assegurar uma escuta receptiva e passiva era o ideal em seu caso, pois endossar um papel mais “penetrante” poderia provocar um ataque traumático em sua história. Assim, todas as vezes em que tentamos interpretar seus enunciados, lhe oferecendo ligações entre os eventos de seu passado e seus atos ou ressentimentos atuais, acabamos colidindo com um muro silencioso. Além do mais, quando tentamos colocar em questão sua busca por uma identidade transgênero, que só constituía uma rejeição decididamente defensiva do feminino nela, uma escapatória e uma certa dificuldade de ser, não fomos ouvidos. Sob esse ponto de vista, o trabalho terapêutico não consistia em tentar levar a paciente além dessa conduta de ‘evitamento’, pela conscientização dos processos que tinham contribuído para seu surgimento. Teríamos, eventualmente, focado em tal objetivo, se a paciente tivesse manifestado a mínima intenção de se engajar em um trabalho de elaboração. De nosso ponto de vista, o que Ruslana buscava, antes de tudo, era que um Outro assumisse sua história traumática e se fizesse testemunha dos sofrimentos e agressões sofridas por ela. Sabe-se que as vítimas precisam que a justiça reconheça que elas foram martirizadas, para que, em seguida, possam se tratar. Nossa paciente não chegou a ponto de identificar seus torturadores, como é, frequentemente, o caso, por causa do véu do recalçamento ou do muro armado de clivagens. Ela tinha perfeito conhecimento disso, com exceção de seu avô abusivo que continuava sendo uma figura idealizada, seu único apoio narcísico, em um mundo objetivo profanado e contaminado. Por fim, o papel do terapeuta consistia, ao que nos parece, em acolher sua fala morta, acompanhar sua viagem até o abismo e à “sobrevivência” após essa longa viagem, de forma a fazer Ruslana reconhecer que tinha também sobrevivido.

⁵⁶ Este constitui um dos tipos de transferências identificados por Pontalis (1975, p. 83), ao longo do qual o terapeuta “se sente muito incluído, invadido, bombardeado por um excesso de euforias” e se torna “depósito” da violência pulsional do paciente.

Da transculturalidade à trans-sexualidade: o meta-âmbito institucional

É significativo que a Instituição na qual recebemos Ruslana constitui uma mistura de cultura, tanto identitária e sexual, como de língua e cultura. E, mesmo se as pessoas que frequentam esse lugar insistem na visão geral de diversidade de gêneros, deixando-os à vontade imediatamente, temos podido identificar uma pré-transferência positiva incentivada por esse ambiente de transidentidade generalizada.

Moro (1998) destacou a importância da descentralização, a saber, a exigência para os cuidadores de se descentralizar de seu meio de origem, a fim de acolher “outras” problemáticas e controlar sua contratransferência cultural (preconceitos raciais, religiosos, colonialistas, sexistas, etc.). Em seu ponto de vista, Sironi (2011), adotando uma perspectiva um pouco distante daquela de Butler (2009), que compara o exílio geográfico a uma expatriação do regime dominante de gênero, postulando a criação de um centro melancólico na origem do poder de agir, concebe “os mestiços de gêneros” como fonte de riqueza, expressão da multiplicidade em si e instrumento intrapsíquico do que está se desenvolvendo atualmente no nível coletivo, a saber, o surgimento de subjetividades originais, graças às migrações planetárias, às misturas culturais e às adoções internacionais. Butler traz, assim, o transgênerismo ao paradigma do transcultural e à cena clínica, colocando, em paralelo, reações transferenciais associadas à cultura e àquelas conectadas ao gênero.

Lembraremos, aqui, o romance de Jeffrey Eugenides (2002), *Middlesex*, que destaca a hibridação de gênero e etnia, através do perfil de um personagem homem trans de origem mestiça, que se compara a um emigrado, na angústia de ser desmascarado por seus compatriotas, quando passa por pessoas pertencentes a seu gênero anterior. Outro exemplo: o filme de David Cronenberg (1993) *M. Butterfly*, que sobrepõe engenhosamente o amor de um diplomata francês por uma asiática transgênero e a subjugação do Oriente em um Ocidente imperialista. A transformação do homem ocidental em cantora chinesa, após a ruptura de sua relação erótica, alegorizando a incorporação melancólica do objeto perdido, ilustra claramente a

permeabilidade das categorias identitárias do gênero e da raça⁵⁷. Sendo estrangeiro e dotado de uma tripla cultura, nossas experiências de descentralização e mestiçagem trabalham efetivamente em favor de uma transferência/contratransferência positiva com os expatriados e mestiços de gêneros, no interior de um meta-âmbito institucional, que oferece um verdadeiro apoio a essas pessoas fragilizadas pela tirania de ideais normativos. Apesar disso, o trabalho insidioso das normas não ameaça nem os terapeutas, nem os que sofrem por causa deles. A violência de gêneros prescrita produz a violência. É assim que podemos apreender as ‘provas’ que alguns de nossos pacientes trans nos fazem suportar, tornando pública uma curiosidade intrusiva a respeito de nossa vida privada. Nossa recusa em satisfazer a curiosidade deles foi, evidentemente, ditada por nosso desejo de permanecermos neutros. Paul Denis (2013, p. 765-766), que aborda esta questão de maneira freudiana, escreve:

É preciso considerar que a neutralidade da análise se estende a seu papel de suporte de projeção: características muito avançadas podem, de fato, limitar a projeção de todo um registro de relações, desviar as imagens projetadas ou privilegiar algumas outras. (...) Um analista que torna público suas preferências de gênero, em um sentido ou em outro, limita as possibilidades de expressão de seu paciente e vive, apesar dele, como quem prescreve uma atitude.

Por querer muito proteger essa abstenção da prescrição de atitudes de gênero, finalmente pervertemos nossa neutralidade. As projeções sobre nós e as solicitações sexuais eram tão frequentes e grandes, que chegamos a alterar nosso comportamento usual. Comentários do tipo: “Você parece muito magra [a entender: castrada] quando se barbeia”, “Já que você não diz se é solteiro, não venho uma segunda vez”, “Diga-me quem você é, isso vai me tranquilizar” nos deixavam perplexos, confusos ou irritados, ainda mais porque, na sessão, alguns trans *FtM* nos falavam sobre o membro viril que tinham percebido examinando as dobras de nossa calça ao nível da virilha, enquanto as mulheres trans *MtF* nos olhavam de maneira semelhante, estimuladas por uma luxúria sem filtro. Às vezes, como não é de costume para um terapeuta, nosso corpo valia muito mais do que nossa palavra, e isso era doloroso. Então, colocávamos algumas roupas

⁵⁷ Ler-se-á, sobre este assunto, a análise apaixonante de Teresa De Laurentis (1999).

escuras, "esquecíamos" de fazer a barba para evitar de perder nossos "atributos fálicos", ou adotávamos posturas do tipo pernas amplamente abertas e firmemente apoiadas no chão, para corresponder radicalmente aos traços do macho estereotipado que nossos pacientes projetavam em nós.

Compreendemos, finalmente, que reproduzíamos defensivamente a identificação quanto às normas de gênero, que uma parte da população trans incorporara pela violência, e que estávamos vivendo através dos diversos comentários existentes e da incitação forçada a uma autodefinição. Por outro lado, a consciência disso não distanciou automaticamente nossa vergonha, pois, como aponta Pontalis (1975, p. 75), reconhecer a contratransferência não implica obrigatoriamente em se libertar dela,

(...) porque a resistência à contratransferência está também presente no "eu sei onde estou", e que ela seria analisada no analista pelo seu exemplo de transferência "maternal", para conter e ter sob o jugo da palavra e da imagem emoções inacreditáveis.

Este alerta sugere a necessidade de aplicar, na contratransferência, o que Freud (1914) preconizou, pensando nos pacientes: o trabalho através de suas resistências. Importaria para o terapeuta, finalmente, cumprir, de maneira análoga à do paciente, uma travessia de seus fantasmas e trabalhar constantemente a divergência de seus preconceitos clínicos, teóricos, socioculturais e "transexuais", no sentido que Nahon (2006, p 23) dá a este termo:

(...) a subdivisão das identidades em vigor no inconsciente, sua combinação extrema, essa programação muito singular do masculino e feminino, que transparece nas formações do sonho. A transsexualidade desloca, distorce e difrata o sexo, fixando-a em suas representações, onde prima, evidentemente, a ideia de uma "sexualidade do homem" e de uma "sexualidade da mulher", *a fortiori*, a heterossexualidade e a homossexualidade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Como vimos, Ruslana, assim como outros pacientes, homens trans ou mulheres trans que encontramos, testemunhou com veemência sobre o abuso de medicamento

ou abuso psicológico dos profissionais da saúde mental, assim como o caráter iatrogênico de algumas instituições/dispositivos. Podemos ignorar o impacto dessas suscetíveis “violências secundárias” reativando a violência primária evocada acima e produzindo uma conjuntura traumática acionando uma descompensação? A nosso ver, seria clinicamente perigoso apreender um colapso dessa ordem como um distúrbio psiquiátrico e imputá-lo ao transgenerismo. Como afirma Benslama (2004, p. 26) a respeito do exílio — compreendemos os transgêneros como expatriado.a.s de sua cultura original de gênero —, assim como Eugenides (2002), Butler (2009) ou Sironi (2011):

(...) o amálgama de uma série de eventos em benefício de um entre eles ou do último que se encontra de alguma forma carregado com o máximo de “*malus*” traumático, que elimine a questão específica da psicanálise. Ele o anuncia da seguinte maneira: “O que faz evento para um assunto?”

Comentaremos de maneira similar a narrativa fictícia, pré-fabricada, ensinada pelos “dramaturgos do transexualismo médico” (Butler, 2006), que deve ser desenvolvida, para bem ou mal, por dois anos, a fim de atingir o sésamo dos protocolos de cuidados nos centros especializados, na França. Trata-se, ainda, de uma outra forma de violência apta a perverter “a identidade narrativa” (Ricoeur, 1990) dos assuntos transgêneros e a excluir sua capacidade de historicização. Lembraremos que essas alterações socialmente induzidas⁵⁸ são, muitas vezes, apreendidas em uma lógica de inversão⁵⁹ como fracasso inerente às transidentidades. Quanto à rigidez observada na estruturação psíquica dos trans (Lothstein, 1983), não se considerou que ela pudesse, na ocasião, ser fruto da violência remetida por esses dispositivos/instituições? O clínico analítico não esquece, no entanto, que o diagnóstico é parte integrante da relação transferencial, a mesma assumida na transferência para o meta-âmbito institucional, cujos efeitos psicopatogênicos foram destacados pelos trabalhos de Oury (1996-97). Se o “escudo terapêutico” oficial “constitui uma ação de ortopedia social que se ignora”,

⁵⁸Cf. a pesquisa especializada sobre “Narrativa Transexual Estilizada”, realizada por Hughes (2018).

⁵⁹Delcourt (2016, p. 90) é um dos raros psicanalistas franceses a falar de “um problema psíquico, não como fator contribuindo para a flutuação da identidade, mas como uma consequência do trans transformado em *dis* por causa das normas sociais.

como afirma, na veia foucauldiana, Espineira (2011, p. 200), pois esse “trata de trans dóceis e úteis à sociedade” que reafirmam a binariedade instituída de gêneros, um segundo escudo, dessa vez jurídico, provocava, até abril de 2017, uma violência suplementar, uma vez que o direito francês condicionava a retificação do estado civil a uma redesignação sexual e uma esterilização obrigatória, “solução eugênica”, ilustrando que “o sexo não é só uma categoria biológica, mas também estatal” (Fassin, 2011). Vale mencionar, aqui, que metade dos transgêneros que recebemos nas sessões teria desejado poder mudar de identidade legal sem passar por uma cirurgia. Alguns demonstraram verdadeira aflição entre o apego a seus órgãos e a pressão exercida pelos “costumes açougueiros” (Delcourt, 2016, p. 90) em vigor, para que eles/elas os sacrificassem em nome de uma nova certidão de nascimento. É no contexto de todas essas dificuldades acumuladas que propomos a declaração “a violência move o homem”, para resumir nossa reflexão. O “homem” conota o caráter sacralizado da imagem do macho, que fascina um grande número de *FtM*, fruto de investimentos e contra investimentos de imagens parentais sobrepostos e “misturados” aos idealismos normativos incorporados. O “move” faz referência à pulsão interna que agita esses sujeitos, mas, também, à pressão externa, pois as identificações, que não constituem a prerrogativa das interpretações metapsicológicas, surgem de uma lógica intrapsíquica. Mas são, também, reguladas, ou até infiltradas, pelas normas culturais que constituem uma interface entre “dentro” e “fora”, de maneira que o gênero possa ser apreendido como conceito limite entre o exterior e o interior, próximo do *Eu-Pele* ilustrado por Anzieu (1985).

Como escrevem Andreyev & Neau (2017, p. 235), “se o Eu é um Eu, antes de tudo, corporal, a linguagem — ferramenta de expressão do Eu — representa essa superfície corporal do psiquismo, a ‘pele’ do Eu”. De nossa parte, entendemos essa linguagem no sentido amplo da semiótica, tal qual o concebe Laplanche (2002) inspirando-se em Jakobson, que tem sua fonte na comunicação primitiva entre o *infans* e o adulto. Nessa perspectiva, o gênero se revelaria um significante enigmático de designação, não necessariamente verbal, depositado precocemente pelo outro sobre a superfície corporal do sujeito ou, até para usar a imagem laplancheana, implantado

como uma farpa sob a pele. Ele constituiria, assim, uma mensagem invariavelmente traumática, suscetível a produzir um efeito de “comoção psíquica” (Ferenczi, 1934), sob o impacto dos “traumas cumulativos” (Khan, 1963) induzidos pelo outro e suas ações fantasmáticas inconscientes.

Definitivamente, defendemos a ideia de que o “move o homem” representa um dos possíveis destinos da violência intrínseca à identificação alóctone do gênero, no caso, uma violência radical, devido a sua conjunção com uma série de intromissões de mensagens e maus tratos e sua dissonância dolorosa com as normas majoritárias. Apropriamo-nos, de maneira despatologizante, do conceito de “move a mulher” que Lacan (1973) emprestou a Antonin Artaud, para fazer dele a marca do delírio schreberiano e o emblema de um gozo totalizante, em oposição ao gozo “não todo” próprio à lógica do significante fálico.

Destaquemos, para terminar, que o crescimento das transidentidades *FtM* e sua maior visibilidade, hoje em dia (Hansbury, 2005; Peretti, 2009; Sironi, 2011), contribuem para aperfeiçoar e fazer valer o caráter fabricado da identidade masculina, simetricamente ao “mascaramento feminino” (Rivière, 1929), cuja ressonância construtivista suscita menos resistências.

Como afirma Marjorie Garber (citada por Berger, 2013, p. 257), fazendo alusão às fórmulas de sexuação de Lacan, “(...) acontece que a identidade masculina é como a identidade feminina, é da ordem de uma certa encenação, e trata-se de, como se diz em inglês, *play a part* — “*a part*” significando ao mesmo tempo o papel e a parte”. Assim, essa parte ou partição masculina invalidaria a forte ideia de que somente o “homem” é “todo inteiro” sujeito e tem relação com a “totalidade”, enquanto a mulher, permanecendo “parte”, continuaria “não toda”.

Referências

- ANDREYEV, Z.; NEAU, F. **Psychologie clinique et projective**. L'adolescent traducteur. vol. 23 (1), p. 223-243. França: Ères, 2017. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-psychologie-clinique-et-projective-2017-1-page-223.htm?contenu=article>
- ANZIEU, D. **Le Moi-Peau**, Nova edição revisada e aumentada. Paris: Dunod, 1995.
- AYOUCHE, T. **L'Évolution psychiatrique**. Psychanalyse et transidentités : hétérotopies. vol. 80 (2). p. 303-316. França: ELSEVIER, 2015.
- BENSLAMA, F. **L'Évolution psychiatrique**. Qu'est-ce qu'une clinique de l'exil ?. vol. 69 (1). p. 23-30. França. 2004.
- BERGER, A. E. **Le Grand Théâtre du genre**. 1ª ed. Paris: Belin, 2013.
- BION, W. R. **Aux sources de l'expérience**. Paris: PUF, 1979.
- BUTLER, J. **Ces corps qui comptent : De la matérialité et des limites discursives du sexe**. vol. 1. Paris: Amsterdam, 2009.
- _____ **Le Pouvoir des mots : Discours de haine et politique du performatif**. vol. 1. Paris: Amsterdam, 2004.
- _____ **Défaire le genre**. vol. 1. Paris: Amsterdam, 2006.
- _____ **Sexualités, genre et mélancolie : s'entretenir avec Judith Butler**. Le transgenre et les "attitudes de révolte". vol. 1. França: Campagne Première, 2009.
- CALIFIA, P. **Le Mouvement transgenre**. 1ª ed. Paris: Epel, 2003.
- CASTEL, R. **Le Psychanalyste**. Paris: Flammarion, 1981.
- CAULDWELL, D. O. **Sexology**. Psychopathia Transsexualis. vol. 16. p. 274-280. E.U.A.: Medi-Media Publications, 1949
- CHILAND, C. **Changer de sexe**. vol. 1. Paris: Odile Jacob, 2011.
- CRONENBERG, D. **Madame. Butterfly**. E.U.A.: Geffen Pictures, 1993.
- DAVID MÉNARD, M. **Sexualités, genre et mélancolie : s'entretenir avec Judith Butler**. L'institution des corps vivants selon Judith Butler. vol. 1. p. 197-212. Paris: Campagne Première, 2009.
- DELCOURT, T. **Insistance**. Trans, dys, switch. vol. 12. p. 83-94. França. 2016.
- DENIS, P. **Revue française de psychanalyse**. Transfert et réaction transférentielle de genre. vol. 77(3). p. 762-769. França: PUF, 2013.
- DEJOURS, C. **Laplanche et la Traduction : une théorie inachevée**. Aide à la traduction et assignation de genre. Le Mythosymbolique : Aide ou Obstacle à la traduction ? vol. 1. p. 233-248. Paris: PUF, 2018.
- ESPINEIRA, K. **Le Sujet dans la cité**. Le bouclier thérapeutique. vol. 2 (1). p. 189-201. França: Espace Éditorial Le sujet dans la cité, 2011.
- EUGENIDES, J. **Middlesex**. 2ª ed. Nova York: Farrar, Straus and Giroux, 2003.

- FASSIN, E. **Libération**. Les leçons inattendues du « mariage trans ». França: 23 de junho de 2011.
- FÉDIDA, P. **Crise et Contre-transfert**. vol. 1. Paris: PUF, 2009.
- FERENCZI, S. **Oeuvres complètes**. Réflexions sur le traumatisme. vol. 4. p. 139-147. Paris: PUF, 1982.
- FREUD, S. **La technique psychanalytique**. Remémoration, répétition et perlaboration. p. 117-126. Paris: PUF, 2007.
- GUILLAUMIN, J. **Transfert, Contre-transfert : L'Esprit du Temps**. 1^a ed. Bordeaux. 1998.
- HANSBURY, G. **Studies in Gender and Sexuality**. The Middle Men: An Introduction to the Transmasculine Identities. vol. 6 (3). p. 241-264. Nova York: Routledge, 2005.
- HUGHES, L. **Current Debates in the Field of Transsexual Studies: In Transition**. Wronging the Right-Body Narrative: On the Universality of Gender Uncertainty. 1^a ed. p. 181-193. Nova York: Routledge, 2018.
- KHAN, M. **The Psychoanalytic Study of the Child**. The Concept of Cumulative Trauma. vol. 18 (1). p. 286-306. New york: Routledge, 1963.
- KLEIN, M. **Envie et Gratitude**. 1^a ed. Paris: Gallimard, 1968.
- LACAN, J. **Autres Écrits**. L'étourdit. 1^a ed. p. 449-496. Paris: Seuil, 2001.
- LAPLANCHE, J. **La révolution copernicienne inachevée**. Implantation, intromission. vol. 1. p. 355-358. Paris: PUF, 2008.
- _____ **Sexual : La Sexualité élargie au sens freudien**. Les échecs de la traduction. (2000-2006) p. 109-125. Paris: PUF, 2002.
- _____ **Sexual : La Sexualité élargie au sens freudien**. Le genre, le sexe, le sexual. (2000-2006) p. 153-194. Paris: PUF, 2002.
- _____ **Sexual : La Sexualité élargie au sens freudien**. Trois acceptations du mot « inconscient » dans le cadre de la théorie de la séduction généralisée. (2000-2006) p. 195-214. Paris: PUF, 2002.
- LAUFER, L. **Cliniques méditerranéennes**. Quand dire, c'est exclure. vol. 94 (2). p. 21-36. França: Ères, 2016.
- LAURETIS, T. **Journal of Women in Culture and Society**. Popular Culture, Public and Private Fantasies: Femininity and Fetishism in David Cronenberg's « M. Butterfly ». vol. 24(2). p. 303-334. E.U.A.: The University of Chicago Press, 1999.
- LEBOVICI, S. **Psychopathologie du bébé**. vol. 1. Paris: PUF, 1989.
- LE POULICHET, S. **Les Chimères du corps**. vol. 1. Paris: Aubier, 2010.
- LOTHSTEIN, L. M. **Female-to-Male Transsexualisme**. 1^a ed. Nova York: Routledge, 1983.
- MORO, M. R. **Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent**. 1^a ed. Paris: Dunod, 1998.
- NAHON, C. **Cliniques méditerranéennes**. La trans-sexualité ou l'en-dehors des formes. vol. 74. p. 5-26. França: Ères, 2006.

OURY, J. **Les Séminaires de la Borde**. Nîmes: Champ social, 1998.

OVIDE. **Les Métamorphoses**. Paris: Actes Sud, 2001.

PERETTI, M. L. **Le Transsexualisme, une manière d'être au monde**. vol. 1. Paris: L'Harmattan, 2009.

PONTALIS, J.B. **Nouvelle Revue de psychanalyse**. À partir du contre-transfert : le mort et le vif entrelacés. vol. 12. p. 73-88. Paris: Ères, 1975.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. 1^a ed. Paris: Seuil, 1990.

RIVIÈRE, J. **Féminité mascarade**. La féminité en tant que mascarade. vol.1. p. 197-214. Paris: Seuil, 1994.

SÉNAC, R. **Quel genre de sexe**. Être juste avec les études de genre : au-delà d'un rendez-vous manqué. vol. 1. p. 69-92. Paris: PUF, 2017.

SIRONI, F. **Psychologie(s) des transsexuels et des transgenres**. vol. 1. Paris: Odile Jacob, 2011.

WINNICOTT, D.W. **De la pédiatrie à la psychanalyse**. La haine dans le contretransfert. vol. 1. p. 72-82. Paris: Payot, 1969.

_____ **La crainte de l'effondrement**. vol. 1. p. 205-216. Paris: Gallimard, 2000.

Traduzido por Mônica Fiuza BF (coordenadora do Labestrاد/setor de francês), Rafael Rodrigues e Thainá Carungaba, no LABESTRAD/UFF, outubro de 2019.



VIOLÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS

VIOLENCE AND RESISTANCE IN SCHOOL: PSYCHANALYTIC CONTRIBUTIONS

Mariana Rocha Bonin Ribeiro⁶⁰

Marília Etienne Arreguy⁶¹

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender de que forma o mal-estar se apresenta nos docentes e estudantes, considerando a resistência psíquica, do ponto de vista da obra freudiana, como uma resposta silenciosa às inúmeras violências vividas no cotidiano escolar. A pesquisa pautou-se numa abordagem qualitativa, elencando tipos de resistência intrapsíquica, e utilizou como método de sensibilização a entrevista semiestruturada em escolas de Niterói. Ao passo que os jovens falavam livremente para as pesquisadoras acerca da dificuldade de assumirem suas escolhas identitárias em relação ao discurso violento dos pais e das dificuldades que encontravam na escola, verificou-se que os professores apresentam mais resistências ao falar sobre a violência escolar. Suas resistências surgiam através da violência projetada nos estudantes e do silêncio como principal elemento capaz de os eximir da questão. A resistência dos professores conotava certo temor ao suposto olhar investigativo da pesquisadora.

Palavras-chave: Resistência. Psicanálise. Professores. Violência. Mal-estar.

ABSTRACT

The violence in school is a major concern in modern society. For this reason, this study aims to analyze school violence in the discourse of teachers and students. The research was based on qualitative method supported by semistructured interviews with teachers and conversations with groups of students in a context of "occupation". The study was localized in three schools in the city of Niterói. The analysis was based on literature review in respect to concept of *resistance* on the work of Sigmund Freud. The students reported violent conflicts in revealing their sexuality choices to their parents and talked openly about several violent situations they have leaved. Their resistance was directed toward their family and they were looking for some help from the researchers. On the other hand, the resistance appears in the teachers discourse as a silence, when they are supposed to lost their capacity to access unconscious violence in themselves. Teacher's resistances seems to reveal a kind of fear of the researchers.

Keywords: Resistance. Psychoanalysis. Teachers. Violence. Discontents.

⁶⁰Mariana Rocha é psicóloga pela FAMATH e estudante de Pedagogia pela UNIRIO. Atualmente trabalha em consultório particular sob o referencial psicanalítico e é professora de séries iniciais. Desenvolveu este Projeto de Iniciação Científica como aluna bolsista CAPES no ano 2015-2016. <https://orcid.org/0000-0001-7329-0123>

⁶¹Marília Etienne Arreguy é psicanalista, pesquisadora-convidada na École Doctorale de Recherches em Psychanalyse et Psychopathologie - Université Paris Diderot. Orientadora do projeto. <https://orcid.org/0000-0002-4157-0128>

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como tema central o estudo teórico do conceito freudiano de *resistência*⁶² tomado como mote para compreender a violência que perpassa as relações escolares e atravessa os processos psíquicos daqueles que se inserem nesse contexto. O trabalho pretendeu observar quais resistências estão presentes desde o primeiro contato das pesquisadoras-psicanalistas em campo, no encontro com os atores escolares. Por fim, observamos quais resistências se apresentaram nos discursos dos professores quando nos propusemos a escutar e intervir sobre o tema “violência escolar”.

Neste estudo, atentamo-nos para algumas formas de tratar a violência, trazidas por Costa (2003). Este autor analisa criticamente as dificuldades que surgem ao falar deste tema, afirmando que a violência “sofre polarizações” - ora é tratada como um tabu (através da impossibilidade de falar sobre); - ora, é tratada de uma “aura romântica-pessimista” (que torna a violência uma categoria irreduzível de análise e, portanto, de impossível solução). Nesses dois exemplos, é possível observar as dificuldades que emergem no discurso docente e discente, traçando um paralelo àquilo que Freud (1930) já mencionou sobre as impossibilidades de falar sobre o *mal-estar*⁶³.

Costa (*ibid*) tece duas análises que chamaram a atenção, justamente por se tratar de um psicanalista que as faz. A primeira delas é a ideia de que a Psicanálise entra no “compasso das ideologias modernas” para tratar da violência, diluindo seu impacto e atenuando seus efeitos. Se, por um lado, consideramos isso um ponto positivo, pois desmistifica o conceito e permite aproximações e estudos, por outro, incorremos no erro de naturalizar as produções violentas e desconsiderar aspectos sociais⁶⁴ que contribuem para tal fenômeno. Hoje, o tema da violência nas escolas é considerado

⁶²A resistência é definida por Laplanche e Pontalis (1996) como “tudo o que nos atos e palavras do analisando, durante o tratamento psicanalítico, se opõe ao acesso deste ao seu inconsciente” (p. 458-460). Numa síntese deste conceito, os autores destacam o caráter vexatório conferido ao retorno do conteúdo psíquico recalcado, que revela os desejos inconscientes e constitui-se como algo que sempre dificultou toda e qualquer conversação bem como toda análise.

⁶³Este tema é abordado no texto de Freud: “Mal-estar na civilização” (1930).

⁶⁴ Neste rol podemos elencar alguns: miséria, desinvestimentos estatais, intolerâncias diversas (xenofobia, racismos, machismo) ...

como “amplamente discutido”, como apontam Moura e Ferreira (2005). No entanto, o que se configura como relevante neste trabalho é a suposição de que, embora existam inúmeros estudos sobre o tema, tratar sobre este assunto ainda produz muitas resistências, principalmente nos professores.

A violência assume diferentes formas sociais, sejam estas diretas ou indiretas. Quando se trata de violência escolar, podemos dizer que as múltiplas ramificações não permitem uma conceptualização universal que abranja todas as experiências vividas neste contexto. Podemos, no entanto, considerar que a *violência simbólica* (BOURDIEU, 1990; ARREGUY, 2014; ARREGUY & COUTINHO, 2015; NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004) atravessa as relações construídas no espaço escolar porque, além das agressões verbais e físicas sofridas por alunos e professores, outros aspectos invisíveis da violência estão presentes e reverberam no psiquismo dos que estão envolvidos.

A ação pedagógica seria em si uma forma de violência simbólica, pois converteria um arbitrário cultural em cultura legitimada pelo saber escolar, sendo uma forma de imposição da diferença de classes. A respeito disso, Nogueira & Nogueira (2002) dizem:

De acordo com essa concepção, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a nenhuma outra. Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, esses valores – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos. Para Bourdieu, o mesmo ocorreria no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida (p. 28).

Pensando nos substratos invisíveis da violência, utilizamos então a teoria psicanalítica, para o entendimento deste trabalho. Por não ser possível delimitar as inúmeras violências sofridas pelos professores, a pesquisa situou algumas situações como ponto de partida para a escuta de campo: - as exigências que sofrem os docentes no que diz respeito à produtividade, - as relações hierárquicas/dominantes dentro da

escola; - as limitações do conteúdo a ser dado em sala por conta do currículo⁶⁵; - a obrigatoriedade das avaliações dos alunos; - a escassez de materiais (sobretudo na rede pública) à disposição do professor para elaboração de provas e trabalhos; - a ausência de espaços e profissionais para tratar de questões relativas ao fazer docente (destacamos aqui o trabalho psicológico e a importância de sua escuta); - e, por fim, mas não menos importante, as dificuldades encontradas nas relações com alunos e pais.

A violência entre alunos e professores é abordada em discursos que ora responsabilizam os jovens, ora os professores. Ousamos, com inspiração no sonho democrático de Paulo Freire, praticar a escuta dos professores nas instituições. Como afirma Freire (1996): “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (p.113). Ainda sobre o ato de escutar, ele o define como “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro” (p.119). Desta forma, ao mesmo tempo em que colhíamos material de pesquisa, falávamos aos professores através de nossa escuta. Embora Paulo Freire jamais tenha sido psicanalista, certamente, dominava a arte de uma escuta sensível.

Buscamos, através da técnica da escuta psicanaliticamente orientada, ir mais além do que as pesquisas quantitativas pretendiam ao enumerar a quantidade de atos violentos nas escolas e mapear escolas mais e menos violentas. Coube-nos, como definiu Charlot (2005), após esse comentário inicial sobre o tema violência e sobre as impossibilidades de definição deste conceito, fazer advir o ser humano, buscando relativizar discursos que colocam o professor na posição de objeto destinado a percorrer os caminhos do magistério devocional. Como Charlot (2005) afirma:

“Violência” é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular (p. 24-25).

⁶⁵Embora compreendamos que currículo mínimo não é máximo, o estabelecimento de conteúdos obrigatórios x tempo a ser ministrado encarceram o professor num modelo positivista em relação ao saber/conhecimento.

Bernard Charlot (ABRAMOVAY, 2005) apresenta uma discussão sintética e potente sobre o papel da violência como categoria de análise, no prefácio de uma pesquisa extensa da UNESCO⁶⁶ sobre violência nas escolas. Ele diz considerar “elegante” o uso do vocábulo violência para dar margens às queixas subjetivas, mas aponta para o risco da vitimização e da relativização do termo. No capítulo 2, intitulado “Relações sociais na escola: encontros e desencontros”, cujo foco são as relações entre os alunos, a pesquisa, em boa parte, apresenta dados quantitativos de agressões, ameaças, discriminações, presença de armas, furtos e medidas punitivas realizadas pela escola. Como forma de equacionar esse problema de modo disciplinar, os pesquisadores recomendam (UNESCO, 2005):

Uma forma de se antecipar aos conflitos é recorrer a sistemas de proteção, tais como o controle nos momentos de entrada e saída, seja de membros da comunidade escolar, seja de familiares dos alunos ou de indivíduos que habitam nas imediações da escola. Também se recorre ao uso de crachá e ao uniforme (p.361).

Salientam-se, portanto, práticas modernas - já bem delineadas pela análise foucaultiana dos micropoderes e do esquadramento do espaço e do tempo nas relações institucionais, baseadas no controle e na punição (FOUCAULT, 1975/2019) - como alternativa para manter a disciplina e, supostamente, evitar os conflitos violentos. Mais a frente, o trabalho da UNESCO também considera a importância do diálogo entre os pares da escola, embora nomeie de “ambíguo” o sentido do diálogo para alunos, uma vez que o diálogo com os pais pode ser considerado um castigo.

Embora a pesquisa da UNESCO pressuponha a análise dos professores sobre o fenômeno violência, isso não é enfatizado. Isso pode se relacionar à concepção que o Banco Mundial (BM) faz sobre os professores, pensando-os como “becos sem saída”, ou, por assim dizer, como um tipo de investimento que ‘não traz retorno’. A respeito disso, Torres (1996), salienta:

O tema docente, em geral, é um tema que incomoda atualmente o BM - e a sociedade em geral - e sobre o qual o Banco mantém posições ambíguas, inconsistentes e inclusive contraditórias. Os professores

⁶⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

costumam ser vistos principalmente como um sindicato, e sindicato magisterial lembra automaticamente reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política. Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problemas antes que recurso, “insumo” educativo necessário porém caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmos professores, e não somente a sua formação, costumam de fato ser vistos como um “beco sem saída” (p. 160-161).

Embora o objetivo da pesquisa não seja avaliar o papel das empresas supranacionais na política educacional contemporânea, consideramos que ela é parte do mal-estar docente e da violência sofrida por essa categoria, pois trata-se de algo que atravessa as produções subjetivas, o fazer pedagógico e as relações cotidianas. Analisar os fenômenos psíquicos dos professores sem compreender a magnitude das suas dificuldades é limitar a discussão a um modelo puramente clínico e acrítico. Não pretendemos também lançar um conceito apriorístico de violência, mas nos aproximarmos dos professores com objetivo de escutá-los, já que nossa hipótese é de que, para nossos entrevistados (e, certamente, para a grande maioria dos professores), ainda é difícil tratar deste tema. Consideramos, pois, as resistências tanto da pesquisadora, quanto dos agentes da Instituição, prioritariamente os professores, com objetivo de entender quais são as dificuldades que atravessam o fazer-pesquisa em educação, sobretudo no que concerne ao tema da violência e as resistências em falar disso.

O conceito de resistência na obra freudiana

Ao longo de 40 anos da clínica freudiana, a preocupação em entender os mecanismos psíquicos inconscientes se fez presente. O desejo de compreender o que estava por trás de atos e sintomas conduziu todo o percurso clínico do médico e o fez repensar a sua posição e a sua própria técnica, inúmeras vezes, com destaque para o importante ponto de virada com o abandono do método hipnótico-sugestivo. Deixar falar livremente era algo subversivo na época.

Na obra canônica *Estudos sobre a Histeria*, especificamente no texto de 1893, intitulado “*A psicoterapia da histeria*”, Freud relata as dificuldades sobre o tratamento

com a hipnose ao afirmar: “(...) deparei com a dificuldade de que muitos pacientes não eram hipnotizáveis, embora seu diagnóstico fosse de histeria e parecesse provável que o mecanismo psíquico por nós descrito atuasse neles.” (p.292) Mais à frente, ele completa: “Notei, contudo, que em alguns pacientes o obstáculo era ainda mais arraigado: eles recusavam até mesmo qualquer tentativa de hipnose” (p.293).

O momento de grande significância que marca a mudança de concepção sobre o método hipnótico e aponta para o início do estudo sobre as resistências está presente no caso de Frau Emmy von N. (*ibid.*). Ao falar durante a análise: “Fique quieto! Não diga nada! Não me toque!” (FREUD, 1889, p. 86), Emmy coloca em questão a vulnerabilidade da técnica sugestiva e o papel da resistência do paciente no processo analítico. Nesse contexto, Freud percebe que o estado psíquico provocado pela hipnose não permitia compreender as resistências das pacientes e fundamenta sua técnica de associação livre passando a utilizá-la na escuta do sofrimento da histeria.

A escuta a partir das associações livres de suas pacientes fez com que Freud percebesse que muitas lembranças eram relatadas mesmo sem a aplicação do método hipnótico, aliás, a narrativa muitas vezes recuava ainda mais no passado quando não era aplicada a técnica. Outro fator importante estava no fato de que muitas pacientes continuavam a lembrar do que haviam falado durante a hipnose quando já estavam em vigília. Contudo, quando davam prosseguimento a essas memórias em análise, costumavam dizer que não sabiam nada a respeito ou descreviam-nas como obscuras e apresentavam dificuldades em seguir com o relato. Freud passou então a considerar que existem forças que impediriam o trabalho com o conteúdo recalcado, mesmo utilizando a técnica da associação livre. Essas forças estariam presentes de diferentes formas no transcorrer de uma análise.

Na série de casos clínicos que Freud relata ainda nos *Estudos sobre a Histeria*, as histórias da Srta. Anna O. e da Sra. Elisabeth Von R. ilustram as resistências que irrompem ao longo do tratamento. Enquanto a primeira se negava a realizar o exame de sensibilidade cutânea por lhe gerar sentimentos de angústia, a segunda encontrava

dificuldades em rememorar os acessos de dor⁶⁷. Ambas as situações tinham relação com suas resistências psíquicas e representavam um modo de impedir o acesso do médico ao conteúdo recalçado. Nesses dois casos, o que estava em questão, isto é, interdito e lançado para fora da consciência, era a paixão pelo pai e pelo cunhado, respectivamente. Portanto, tratava-se de algo indizível, posto que gravemente proibido.

Nesse momento Freud ainda era adepto à técnica de pressão das mãos⁶⁸, a qual ele não abandonou prontamente ao romper com o método hipnótico. Acreditava que essa técnica sugestiva auxiliava no manejo com as resistências, uma vez que desviava a atenção da paciente de tudo o que lhe prendia a atenção voluntariamente, e que a insistência do analista era capaz de trazer à luz os grupos de representações psíquicas patogênicas. No entanto, ele colocava limites a esse tipo de trabalho, ao afirmar que a insistência em pressionar a mão sobre a cabeça da paciente por parte de um médico não familiarizado com a sugestão, quer dizer que ele não era capaz de lidar com a resistência presente nos casos mais graves de histeria.

Assim, mesmo a técnica de pressão na cabeça oferecia resistências ao paciente. As fragilidades de sua aplicação são observadas por Freud (*Op. cit.*) ainda em “*A psicoterapia da histeria*”:

A técnica da pressão nada mais é do que um truque para apanhar temporariamente desprevenido um ego ansioso por defender-se. Em todos os casos mais ou menos graves o ego torna a lembrar seus objetivos e oferece resistência (p. 302-303).

Esse texto ainda apresenta sua importância, pois nele Freud aponta para as outras formas de resistência que encontrou sob análise: 1) No esquecimento do compromisso da análise, mesmo tendo concordado de antemão; 2) Dizendo que nada lhe ocorre a cabeça; 3) Retendo informações por julgá-las sem importância ou aflitivas;

⁶⁷Elisabeth também dizia a Freud (1893) sobre suas tentativas de hipnotizá-la: “Não estou dormindo, sabe; não posso ser hipnotizada” (p.175).

⁶⁸Com auxílio do toque sobre a testa a fim de fazê-lo lembrar sobre algum evento esquecido pelo estado “limitado” de consciência, o paciente deveria dizer sobre o que lhe viesse à mente, não importando qual fosse o conteúdo.

4) Através de desculpas⁶⁹; 5) Trazendo informações importantes como se não tivessem significância⁷⁰; 6) Pela interrupção entre as ideias; 7) Pela impossibilidade de solução do conteúdo recalçado para o paciente; 8) e pela aparição de imagens mnêmicas incompletas.

De acordo com o médico, o psiquismo é formado por camadas. O conteúdo de cada camada se relaciona a um grau de resistência e esse grau aumenta na medida em que se aproxima o núcleo patogênico. O tratamento analítico consistiria em remover as resistências, uma a uma, no tempo do paciente, uma vez que as ideias estariam perto do núcleo patogênico que o paciente renega em reproduzir. Era preciso ir pela periferia da estrutura psíquica, fazendo-o lembrar de apenas o que fosse capaz de suportar, a fim de superar suas resistências pouco a pouco.

Não havia, entretanto, garantias de que o paciente apresentasse o caminho para o conteúdo recalçado, pois, na maioria das vezes, seu discurso revelava uma completude e autossuficiência capaz de enganar uma escuta desatenta. Freud apontou que era através das lacunas e imperfeições do relato que o analista seria capaz de perceber o fio condutor que levaria às ideias patogênicas.

No decorrer de sua obra, outras estruturas psíquicas são alvo de estudo sobre suas relações com as resistências. No texto *Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa* (1896), ele discorre sobre a histeria, a neurose obsessiva e a paranoia. Na histeria, a resistência estaria na impossibilidade de lembrar-se do fato traumático; na neurose obsessiva, a representação da ideia (distorcida) é um compromisso da resistência com o produto intelectual patológico surgido em rituais e comportamentos sintomáticos e, na paranoia⁷¹, haveria um comprometimento das resistências que enfraqueceriam as autoacusações - o sujeito não as reconheceria mais

⁶⁹ Dá como exemplo a fala de uma paciente que diz “Minha cabeça hoje está distraída, o relógio (ou o piano da sala ao lado) está me perturbando” (FREUD, 1893, p. 303).

⁷⁰ Freud nomeia de “Um príncipe de ópera disfarçado de mendigo” às ideias que emergem na análise, mas que são destituídas de valor pelo paciente. Nessas ideias aparentemente irrelevantes, o processo de defesa transformou uma representação forte em fraca, pois roubou o seu afeto. É preciso que o analista a considere.

⁷¹ O caso de P. ilustra as tentativas de Freud em compreender a estrutura paranoide à luz dos seus estudos sobre as outras neuroses. Percebeu o médico nesse caso que existiam resistências nas pacientes, mas que estavam enfraquecidas.

e elas retornariam na forma de representações delirantes (como a acusação ao outro, típica dos fortes mecanismos de projeção).

Outra forma de resistência é pormenorizada no texto *O mecanismo psíquico do esquecimento* (1898). Neste sucinto artigo, Freud relata uma experiência pessoal, na qual havia esquecido o nome de um artista (Signorelli). Ao analisar esse fato em cadeia associativa, compreende que a obra do pintor relacionava-se aos temas da morte e da sexualidade, e que, de algum modo, isso havia provocado resistência quanto à sua lembrança. Sobre isso ele diz: “Recordei-me então de que essas representações recalçadas nunca me haviam absorvido mais do que algumas semanas antes, depois de ter recebido uma certa notícia”⁷² (FREUD, 1898, p. 281).

Freud, ainda neste trabalho de 1898, fala que a memória possui “restrições por tendência da vontade” (p. 283). Dessa forma, o inconsciente é capaz de omitir informações por conta da resistência inconsciente. Quando uma paciente histérica lhe disse: “(...) eu de fato já sabia disso desde a primeira vez, mas era justamente o que eu não queria dizer”⁷³ (FREUD, 1893, p. 139), acabou por demonstrar a seletividade do material produzido pela resistência no plano inconsciente, bem como a possibilidade de lembrar do conteúdo recalçado após a superação das resistências. A fala desta paciente revela justamente aquilo que inconscientemente escondia, movida por uma resistência seletiva.

O esquecimento é ainda alvo dos estudos de Freud (1900) no clássico: *A interpretação dos sonhos*. Ele relata que o fato de esquecer o conteúdo do sonho é produto de uma resistência fortalecida no estado de vigília, porém arrefecida no momento da formação do material onírico. Quando um paciente relatava ter se esquecido do sonho, Freud aplicava-lhe a técnica de pressão para tentar recobrar sua memória. Uma vez superada a resistência via sugestão, era possível lembrar-se não somente daquele, mas também de outros sonhos produzidos na mesma noite.

⁷² A notícia era do suicídio de seu paciente, acometido por uma perturbação sexual incurável.

⁷³ A esse *não querer saber*, Freud atribui o discurso da histérica e ao seu desejo inconsciente de não querer saber sobre o mal que lhe acomete.

Os sonhos são parte do terreno em que Freud se apropria para pensar a produção do material inconsciente não apenas como algo patológico, mas como aquilo que move o psiquismo humano de um modo geral. Ele identifica que as resistências estão presentes tanto no processo de formação do sonho quanto na evocação deste em estado de vigília. Ocorre que, no estado do sono, há uma diminuição do poder das resistências, o que possibilita a realização de desejos proibidos e certa elaboração onírica desses conteúdos conflitivos, insuportáveis em estado consciente.

Os mecanismos de defesa que compõem o sonho são o *deslocamento* e a *condensação* (FREUD, 1900). Ambos surgem como forma de escapar da censura imposta pela resistência, ou seja, “disfarçam” o conteúdo interditado através de outras formas de representação, indiretas, dada a resistência face ao recalado. Assim, chama a atenção a censura e a distorção presentes na formação dos sonhos. Na transferência clínica por parte do paciente, a omissão e/ou alteração do conteúdo original também podem manifestar-se na forma de dissimulação, como uma resistência à interpretação na análise (FREUD, 1900). Assim, as resistências psíquicas, embora possam ser atenuadas, estão sempre ativas, seja no sonho, seja no discurso.

No texto *Cinco Lições de Psicanálise* (1910 [1909]), Freud destaca as principais ações da resistência, como aquelas que “exprimem impulsos e intenções que devem ficar ocultos à própria consciência (...)” (p.50), a saber: fuga temporária de nomes próprios; lapsos de linguagem, atrapalhões na execução de atividades, perda ou quebra de objetos; algumas distrações e desatenções, trautear melodias, brincar com objetos, com partes da roupa ou do próprio corpo, etc. Essas causalidades se aproximam da definição de *atos falhos* nos quais “o homem trai, em regra, os mais íntimos segredos” (*ibid.*, p. 50).

Freud ainda tratou de outra importante forma de produção da resistência: a repetição. Em seu texto *Recordar, repetir e elaborar - Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise*, Freud (1914) percebe que as resistências que impediam o rememoração apareciam na repetição das lembranças em forma de atuação. A respeito disso, ele diz que “(...) o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como

lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber o que está repetindo” (*ibid.*, p.165).

Ele comenta que essa repetição se relaciona com a *transferência*⁷⁴, pois ela representa algo que está ligado a um passado esquecido. A própria transferência é em si um fragmento da repetição. Quanto maior for o esquecimento em decorrência da resistência, maior será a atuação (*acting out*) do paciente.

De acordo com Freud, a repetição estaria presente no processo inicial da análise. Essa repetição, ao passo que dificulta o tratamento analítico, também serve à transferência. A respeito do encontro analista-analisando, ele diz (*ibid.*):

[...] esperamos que ele despeje um dilúvio de informações; mas, com frequência, a primeira coisa que acontece é ele nada ter a dizer. Fica silencioso e declara que nada lhe ocorre. Isso se evidencia como uma resistência ao recordar alguma coisa, a qual irá acompanhá-lo como compulsão à repetição no decorrer do tratamento analítico como forma de recordar (p. 166).

Mas o que de fato o paciente atuaria? De acordo com Freud (1914), ele atua suas inibições, suas atitudes inúteis, traços patológicos da personalidade e todos os seus sintomas. A análise é capaz de possibilitar ao sujeito uma superação das resistências e trazer à memória o material até então reprimido. Para superar essas memórias traumáticas relegadas ao esquecimento e à repetição inconsciente, o analista deve revelar a resistência até então desconhecida para o paciente de modo a se familiarizar com ela. Contudo, é preciso que se dê um tempo de elaboração ao paciente, para que, de fato, possa ultrapassá-la.

Outro aspecto visto na clínica freudiana estaria ligado ao manejo das transferências e ao uso delas como forma de resistência com o objetivo de dificultar o processo analítico. A transferência aparece na psicanálise como resistência porque as forças que estabeleceram o vínculo transferencial se erguerão a fim de conservar o novo estado das coisas (FREUD, 1912). Dessa maneira, os fragmentos da vida cotidiana do

⁷⁴ No texto “A dinâmica da transferência” (1912), Freud fala que a transferência não é exclusiva da Psicanálise, mas sim à própria neurose. Nela o paciente “(...) está reexperimentando relações emocionais que tiveram sua origem em suas primeiras ligações de objeto” (Freud, 1925 [1924], p. 47).

paciente serão revividos na transferência, estando presentes também as resistências à mudança dos seus sintomas.

Uma intensificação de sua produção estaria presente no que Freud (1915) nomeou de *agent provocateur* (agente provocador), uma forma de transferência erótica⁷⁵. Nela haveria um aumento do estado amoroso do paciente que consistiria em grande dificuldade para o analista. Sigmund afirma que seria possível que os sentimentos amorosos da paciente pudessem continuar sem que houvesse o complemento físico e, com isso, poderiam ser conduzidos a outras finalidades de tratamento da neurose, usando o amor transferencial como ferramenta de cura.

A resistência também pode ser decorrente da frustração. Na produção das neuroses a frustração opera quando há ausência do objeto real do mundo externo que atendia às exigências de amor do indivíduo sadio (FREUD, 1912). Ou seja, existia uma libido que se desenvolveu ao longo da vida do indivíduo por causas internas e externas. Em algum momento do desenvolvimento sexual, essa libido sofreu uma frustração quando esse objeto foi afastado sem que um substituto ocupasse seu lugar. Freud diz simplesmente: “A frustração tem efeito patogênico por represar a libido (...)” (*ibid.*, p. 249). Sendo assim, a frustração por motivo de ausência do objeto faria a libido represada ir para o corpo, sob a forma de um sintoma. A resistência, nesse caso, compareceria como maneira de impedir a elaboração/superação da frustração que a ausência do objeto provocou, já que o sintoma “realiza”, ainda que parcial e equivocadamente, a libido frustrada.

As críticas à psicanálise também foram vistas por Sigmund como formas de resistência. No texto *Cinco Lições em Psicanálise* (1910 [1909]), a terceira lição mostra as observações freudianas sobre as críticas tecidas à sua teoria, feitas por pessoas familiarizadas com o pensamento científico e que lhes exigem exatidão nos resultados. Mostra-se enfático no que diz respeito aos mecanismos de defesa erigidos por estas pessoas:

⁷⁵ A transferência erótica é representada pela atuação de um material reprimido que, não conseguindo emergir em forma de lembrança, recai sobre a figura do analista, pois a resistência impossibilitou a rememoração.

Quer a Psicanálise tornar conscientemente reconhecido aquilo que está reprimido na vida mental, e todo aquele que a julga é homem com as mesmas repressões, mantidas talvez à custa de penosos sacrifícios. Neles devem levantar-se, pois, as mesmas resistências, como nos doentes e estas se revestem facilmente das roupagens da impugnação intelectual [...] (p. 51).

Podemos pensar, sob esse prisma, que o entendimento freudiano sobre os críticos da Psicanálise, ainda reverbera nos tempos atuais. Apesar da “liberação sexual” atual e de todo o suposto avanço científico, a moral sexual⁷⁶ predominante ainda impede inúmeras vezes que os estudos em torno da sexualidade sejam vistos de forma positiva. O fortalecimento do conservadorismo religioso atual é um sinal dessas resistências, cuja solução de compromisso (sintomática portanto) é a busca por uma figura de autoridade que lhes diga o que é certo ou errado nessa área tão opaca e enigmática...

Na segunda tópica, Freud (1926) define outros tipos de resistência: 1) as que provêm do eu [ego] (resistências do recalque, da transferência, como ganho secundário); 2) as que surgem do isso [id] (e necessitam de perlaboração⁷⁷); e, 3) as resistências que advêm do supereu [superego]. Estas últimas estariam baseadas na necessidade de autopunição e consistiriam nas mais obscuras de todas elas.

Em seu trabalho *A questão da análise leiga*, Freud (1926) reflete sobre as impossibilidades de superação das resistências na análise, considerando que a marca do recalque nos neuróticos sempre incidirá na clínica na forma de dois desejos opostos: a cura e a não cura. Sobre isso, ele responde: “O paciente deseja ser curado - mas ele também deseja não ser. Seu ego perdeu a unidade, e por esse motivo sua vontade também não tem qualquer unidade. Se isto não fosse assim, ele não seria nenhum neurótico” (p. 218).

⁷⁶ Esse trecho faz alusão ao texto *Moral Sexual Civilizada e Doença Moderna* (FREUD, 1908), em que o autor discorre sobre pulsão sexual, moralidade e cultura.

⁷⁷ Entende-se por perlaboração o “(...) trabalho de “incorporação” da superação da resistência e de assunção de uma nova conformação do ego” (OLIVEIRA, 2009, p. 122).

Das resistências iniciais da pesquisadora e de alguns sujeitos encontrados nas escolas

A primeira iniciativa da pesquisadora de entrar em uma escola recebeu resposta imediata de uma professora que compunha o quadro do colégio federal: “Você não vai conseguir entrar lá para falar de violência” (SIC). Ciente das dificuldades que talvez fossem particulares àquela docente com relação ao tema, foi realizado o primeiro contato com o colégio. As resistências, até então manifestas apenas na fala da docente, foram percebidas também pela pesquisadora, ao sentir dificuldades de entrar no colégio de aplicação. Aquela fala parecia uma espécie de “sentença” que causava certo temor em transpor os portões da escola, e ressoava como uma forma de desmotivação.

O portão trancado foi a primeira observação marcante. Por se tratar de um período atípico no calendário escolar, a dinâmica havia sido alterada. No entanto, naquele momento, o fato de a escola estar “trancada” produziu intensa ansiedade e medo de propor uma pesquisa, realçando nossas próprias resistências em “mexer” com esse tema supostamente reprimido.

Dessa forma, optamos por um período de “sensibilização do campo”, onde se pudesse acompanhar a rotina da escola, a princípio sem abordar diretamente os professores. Foram realizadas visitas preliminares a uma escola Municipal e outra Federal, sendo possível aproximar-se do tema da violência na(s) escola(s) a partir das falas de pessoas da direção, da Orientadora Educacional, de alguns professores e alunos.

No colégio Federal, a entrada em campo se deu através da possibilidade de estagiar no setor de Orientação Educacional. O trâmite para a entrada foi bastante burocratizado, o que refletia certa resistência, para além do controle necessário, daqueles que faziam parte da instituição. O processo para o início do estágio durou uma semana, tendo em vista alguns aspectos: desencontros nos horários fornecidos para o recebimento dos documentos, adiamento do início do estágio por motivo de provas escolares e por outros alegados pela Orientadora Educacional.

Neste colégio, a experiência de estágio se deu por um dia, uma vez que houve diversas trocas de horário por parte da Orientadora Educacional, tanto por motivos pessoais quanto institucionais (reuniões, passeio escolar e provas dos alunos), que não coincidiam com o horário acordado e conflitavam com a disponibilidade da

pesquisadora. Nesse momento, indagamos: as constantes dificuldades apresentadas pela Instituição não seriam também capazes de provocar mais resistências à consecução da pesquisa?

Durante a sensibilização⁷⁸ no colégio Estadual, foi possível perceber algumas questões referentes ao convívio entre alunos e entre alunos e professores. As tensões que marcam os encontros escolares nos fazem lembrar daquilo que Freud denominou como ambivalência, em que todas as relações transferenciais, ou seja, que comportam uma afetividade inconsciente, implicam em moções de amor e de ódio. A respeito da transferência, ele afirma “(...) a transferência é, ela própria, apenas um fragmento da repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido” (FREUD, 1910, p. 197).

A *transferência*, surge também como *resistência* no *setting* analítico e pode ser entendida analogamente na relação professor-pesquisador como uma forma de relação transferencial marcada por identificação e agressividade, cujas resistências emanam tanto por parte do pesquisador quanto por parte do entrevistado.

Outra experiência de sensibilização aconteceu num colégio público pertencente à esfera municipal, em nível de estágio na sala dos professores e sala de aula. Ali, foi possível iniciar a construção de um processo de escuta das resistências para, em seguida, estabelecer questões para entrevistas semi-estruturadas. Nessa experiência também houve contato com o tema violência, trazido espontaneamente através dos próprios funcionários da escola. De pronto, houve a fala de um deles: “Chegou esse povo cheio de teoria”, referindo-se à entrada de pesquisadores na Instituição. Na sala de aula, esta mesma professora responde ao seu aluno que a pesquisadora estava ali para “ver como vocês se comportam e observar” (SIC). Nesse sentido, foi possível observar o imaginário construído para aquela professora sobre o papel do pesquisador como aquele que vigia (e talvez pune) (FOUCAULT, 1975/2019)⁷⁹.

⁷⁸ Esse modo de fazer pesquisa é trazido por Ferreira e Moura (2005) e diz respeito ao estudo preliminar à coleta de dados, com intuito de aproximar-se do campo e levantar questões pertinentes ao tema.

⁷⁹ Não analisamos aqui as resistências do ponto de vista foucaultiano, que estão ligadas à esfera micropolítica, cuja máxima seria: “Onde há resistência, há poder”. Evocamos a genealogia foucaultiana naquilo que representa a punição e disciplina como dispositivos, por ventura, traumáticos e violentos, inscritos no inconsciente (social).

Essa fala parece representar a atuação de sentimentos hostis e resistências inconscientes em relação a um olhar externo à instituição.

Durante o período de sensibilização no colégio Municipal uma professora relatou ter sofrido violência na escola em que trabalhou, abordando a agressividade entre alunos e dos pais para com ela. Contou sobre a ausência de psicólogos na Instituição, assim como de pedagogos e funcionários no pátio, estes últimos, segundo ela, afastados por motivos de saúde. Após sofrer ameaça por parte da mãe de um aluno de quem havia chamado a atenção (SIC), relatou ter sofrido crises de pânico e precisado de remédios de “tarja preta”. Entretanto, afirmou que não realizou acompanhamento psicoterápico.

A professora passou o seu contato para continuarmos a conversa, mas não esteve presente nos dias subsequentes e não respondeu ao nosso telefonema. Supomos que o contato com a pesquisadora gerou mal-estar nessa docente e que a lembrança do conteúdo traumático produziu resistências que impossibilitaram a consecução de sua escuta.

Das resistências no campo e a escola “ocupada”

Foi possível perceber que a entrada em uma escola, no enquadre de uma pesquisa, é bastante regulada, o que produz um efeito de “ricochete”. A dificuldade de iniciar o trabalho em campo também foi percebida como ansiedade e medo de propor uma pesquisa no espaço escolar. Essas resistências foram vencidas a partir da insistência em “ocupar” esse espaço, ou seja, na repetição das tentativas de entrada, na permanência ali e na superação de mecanismos burocráticos que, supomos, representam igualmente a própria resistência institucional.

Durante o período da pesquisa, ocorreu uma experiência numa escola ocupada. Esta escola estava fazendo parte do movimento de secundaristas em luta, também conhecida como “Movimento Ocupa⁸⁰” ocorrido em 2016. Nele, os alunos da escola

⁸⁰ O movimento Ocupa foi uma mobilização estudantil ocorrida em 2016 e que correspondeu a uma série de manifestações e ocupações de escolas e universidades brasileiras.

havam tomado a frente da organização da escola, estando presentes todos os dias, integralmente, e reivindicando por melhorias na sua escola e na educação pública em geral. A escola foi constantemente visitada e “ocupada” por pesquisadores e estudantes de outras instituições e, ainda assim, houve mais uma vez dificuldades em adentrar a escola. Ao visitar pela primeira vez aquele espaço e encontrar o portão trancado, houve novamente receio em propor a pesquisa.

Nesta visita, uma professora-pesquisadora de uma escola Federal também tentava entrar na escola para visitação e pesquisa. Enfim, a entrada se deu a partir do nosso contato com um aluno ocupante, que solicitou a abertura do portão. Houve concordância em relação às dificuldades em adentrar numa escola por parte da pesquisadora, professora e do próprio aluno. A professora diz, a respeito das dificuldades em entrar na escola: “- Senti como se não fosse uma luta minha, e sim deles, dos alunos.” Então, os sentimentos de inadequação e não pertencimento de cada qual àquele espaço foram debatidos entre os três.

O aluno da Ocupação apresentou a escola e falou sobre dados do movimento grevista. De acordo com ele, dos 15 professores em greve naquela escola, apenas um era contra. Ele comentou que tratava-se de uma professora religiosa e achava que não era fazendo greve que as coisas iriam se resolver (SIC). Outros assuntos conversados diziam respeito aos materiais sem uso, encontrados estocados, logo, desperdiçados, como livros e *tablets*. Relatou sobre a violência nas ruas sofrida pelos alunos negros, mesmo quando uniformizados.

O acolhimento do estudante foi fundamental para a superação das resistências iniciais, pois, como uma professora externa ao colégio afirmou: “A escola em funcionamento normal parece ter um olho, a gente não se sente à vontade” (SIC). Sendo assim, as resistências iniciais provocadas pelo mal-estar em ocupar o espaço diminuíram. A partir de então, a escola ocupada havia se tornado um *lócus* de pesquisa e encontros para debates e não provocava mais tanto medo naqueles que entravam no

espaço, mesmo sendo marcada por inúmeras ameaças violentas do movimento “Desocupa”,⁸¹ do tráfico e da comunidade em geral.

Dos caminhos da pesquisa

A pesquisa se iniciou com o levantamento bibliográfico sobre o conceito de resistência em relação à temática que engloba psicanálise e educação. Diante da escassez de produções, o estudo dirigiu-se para o aprofundamento desse conceito nas *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, concomitantemente à entrada da pesquisadora para sensibilização do campo.

Após o período de sensibilização, foi realizada uma revisão bibliográfica com o intuito de preparar o material de análise. Além do projeto para apresentação nas escolas (o que permitiu formalmente a entrada da pesquisadora), foi construído nesse período um roteiro de entrevista semiestruturada com perguntas sobre o modo como os professores compreendem a violência na escola, com um breve levantamento sociodemográfico, um “termo de consentimento livre e assistido” (declarando o anonimato da escola e do entrevistado e indagando se concordaria ou não com a gravação das entrevistas), de modo a confirmar o sigilo das informações pessoais. Após essa elaboração, voltamos de forma mais instrumentalizada para o campo, enfrentando novas tentativas de entrada em duas escolas: uma em nível Federal (já visitada anteriormente) e outra em nível Estadual (“ocupada”).

Na escola federal o envio do projeto aconteceu no final do mês de abril e foi aprovado no prazo de um mês. Nesse tempo, passou pela avaliação do setor de estágios, da coordenação geral e da coordenação das séries. As respostas eram recebidas nas visitas que a pesquisadora realizava semanalmente com o objetivo de saber sobre a aprovação ou não do projeto.

A apresentação do projeto ocorreu durante a reunião de professores através da coordenadora geral, que recolheu os nomes dos professores interessados bem como

⁸¹ O Movimento “Desocupa” foi uma mobilização contrária ao movimento “Ocupa”, com objetivo de retomar as aulas, justificando que as ocupações não eram legítimas.

os respectivos horários colocados em disponibilidade para as entrevistas. Do grupo de trinta professores, conforme relatado pela coordenadora, quatro disponibilizaram-se a participar. Nas entrevistas realizadas, as perguntas giravam em torno do tema violência e da percepção do professor no que diz respeito à sua posição e àquilo que pensava ser a posição da escola em relação ao tema.

A pesquisa pautou-se num estudo qualitativo sobre os relatos dos professores e contou com a sua definição sobre violência escolar. Ao todo foram realizadas quatro entrevistas contendo em média uma hora de gravação cada uma. A transcrição foi feita *ipsis litteris* e alguns fragmentos do relato foram utilizados para análise das resistências presentes.

A quarta entrevista não pôde ser gravada integralmente por motivos de defeito no aparelho, que interrompeu a gravação da entrevista antes da conclusão. Na escola Estadual, a entrada para pesquisa se deu de forma diferenciada, pelo motivo da escola estar em momento de greve dos professores e ocupação dos alunos. Devido à ausência da direção na escola, não foi possível encaminhar o projeto, no entanto, a pesquisadora esteve ali presente durante dois meses, onde foi possível acompanhar uma reunião de professores do SEPE (Sindicato dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro) e realizar uma forma de escuta em grupo sobre as violências sofridas pelos alunos no decorrer do período de ocupação. A orientadora desta pesquisa participou conjuntamente de alguns encontros do grupo de estudantes que ocupavam a escola, pois havia um pedido explícito de que estavam “precisando de uma psicóloga”. A partir desses encontros de conversação com o grupo de estudantes, visando um efeito terapêutico, também foi possível observar as resistências presentes no trabalho de pesquisa e nos sujeitos envolvidos nesta dinâmica.

Análise dos dados e discussão teórica

Os quatro professores que se disponibilizaram para participar das entrevistas demonstraram, cada um à sua maneira, resistências para tratar sobre o assunto. Os pontos salientados acima, conforme colocados por Freud a respeito do modo como as

resistências comparecem na análise, foram observados durante as entrevistas, sobretudo nos atrasos, nos esquecimentos, na retenção de informações importantes e na interrupção de ideias. O fenômeno que se destacou nos relatos dos professores foi a interrupção nas falas na forma de silêncio (apontados entre parênteses neste relatório) e que consideramos “(...) tão decisivos quanto os de uma palavra pronunciada” (NASIO, 2010).

Nasio (2010) ainda destaca o pensamento freudiano, que considera o silêncio ao tratar do recalque e, mais particularmente, da pulsão de morte. Além das associações em vista do desprazer psíquico, Freud (1912) também fala sobre o silêncio que comparece em função da transferência, pela ligação de ideias à figura do médico e que se transformam em recusa de falar.

Dessa forma, a escuta da pesquisadora-psicanalista não se voltou somente para as ideias trazidas pelos professores a respeito do tema violência, e sim, para os pontos em que eles silenciaram. O que não pode ser dito e se presentifica no silêncio do entrevistado para o pesquisador? O que é o silêncio no encontro entre pesquisador-analisado? Seria uma revivescência de traços traumáticos atualizados na transferência, que ora se mostra de forma afetuosa, ora se mostra hostil (FREUD, 1912)? Essa ambivalência de sentimentos foi considerada pelas pesquisadoras como passível de ser elaborada a partir da palavra que ressignifica as experiências na escola.

Thomas (*apud* NASIO, 2010), revisita a história do esquecimento da palavra Signorelli por Freud, para afirmar que existiram três tipos de silêncios presentes no esquecimento do nome próprio deste artista. O primeiro seria da inibição, quando Freud silencia a associação de ideias por medo das rechaças de seu amigo; o segundo tempo, da incorporação da resistência e o terceiro, da repetição ligada à pulsão de morte. Pensamos, em primeiro lugar que, dada a brevidade dos encontros com os professores, a interrupção de ideias ocorreu por uma inibição frente à imagem da pesquisadora. Outro fator provável para analisar a recorrência do silêncio seria que, na repetição desse “ato vazio” do silêncio na fala sobre a violência, haveria um aspecto traumático, ou seja, típico da atuação silenciosa da pulsão de morte. A maior violência sofrida seria impronunciável e inaudível.

Como Thomas (*ibid.*) ainda afirma: “Se nosso trabalho de analista, às voltas com uma experiência que é a prática de um discurso, implica que nossa referência seja a palavra, então o silêncio é seu ponto de parada. Mais, o silêncio é o efeito de uma palavra em espera (p. 83)”. Nesse sentido, o que a palavra em espera poderia representar para os professores? Uma vez que o pesquisador-psicanalista intervém no manejo com as resistências dos professores, seriam esses silêncios em parte substituídos por lembranças recalçadas e pela sua implicação diante das produções violentas que recaem sobre si e que se perpetuam no fazer pedagógico na escola? Ou as resistências expressas no silêncio seriam a expressão de um vazio impossível de se representar, típico da condição traumática da vivência cotidiana da violência nas escolas?

Outro mecanismo de defesa observado na fala dos professores foi a *projeção*. A pesquisa pôde considerar que os professores falam da violência que sofrem a partir das vivências de seus alunos. É importante considerar que a entrevistadora em nenhum momento localizou a violência nos alunos, no entanto, os professores tenderam a considerar que se tratava de uma pesquisa sobre violência entre alunos. Todos os professores destacaram as consequências negativas da violência “velada”, “silenciosa” no contexto de seu trabalho, o que concluímos ser um fator que contribuiu para dificuldades na exposição do professor a respeito dos seus sentimentos.

Por tratar-se de uma escuta psicanaliticamente orientada, a “associação livre” de ideias e a “atenção flutuante” foram as técnicas básicas utilizadas. Os dados recolhidos foram transcritos de igual forma; sendo assim, algumas frases mostrar-se-ão incompletas devido à interrupção de ideias no próprio fluxo de pensamento do entrevistado, algo considerado como produção da resistência no encontro com a pesquisadora-psicanalista.

De outro lado, o trabalho de pesquisa na Ocupação (dos estudantes secundaristas) reafirmou mais uma vez o grave problema relatado em pesquisas anteriores (ARREGUY, 2014), sobre a ausência de psicólogos nas escolas públicas. O encontro com os alunos foi importante para a escuta das dificuldades encontradas por eles em relação à violência física e à violência simbólica (BOURDIEU, 2000). Pensamos

que a escuta das pesquisadoras-psicanalistas e as suas presenças físicas serviram sobretudo como uma forma de *holding* (WINNICOTT, 1987) em relação à intensidade do sofrimento apresentado pelos estudantes secundaristas no momento da ocupação.

Os jovens que habitavam o chão da escola não se posicionavam mais como objetos, mas como sujeitos implicados na transformação social. Essa nova consciência que portavam, embora libertadora, trazia-lhes sofrimento pela responsabilidade que acarretava, e mais ainda, pelos conflitos que passavam a enfrentar diante de pais e professores, antes acostumados à sua docilidade infantil. O conflito de gerações apareceu de modo pungente nas falas (e no pranto) dos sujeitos que participaram do grupo “terapêutico” de conversação. Winnicott (1964) já falara a respeito da tenacidade juvenil e da inveja que os adultos sentem dos jovens, afirmando:

É dada publicidade a cada ato de baderna juvenil porque o público não quer realmente ouvir ou ler a respeito dessas façanhas adolescentes que estão isentas de qualquer desvio anti-social. Além disso, quando acontece um milagre, como os Beatles, existem aqueles adultos que franzem o cenho, quando podiam soltar um suspiro de alívio – quer dizer, se estivessem livres da inveja que sentem do adolescente nesta fase (p. 178).

Embora consideremos que a Ocupação representaria o retorno do que foi recalçado na escola, e por esse motivo, fonte de resistências e repressão, acreditamos que a ferramenta da escuta, tal qual na entrevista dos professores, seja importante no enfrentamento das violências vividas e relatadas pelos estudantes. Por outro lado, as pesquisadoras vivenciaram as conversações de uma posição duplamente engendrada, intermediária entre o adulto “opressor” e os jovens “inexperientes”. As pesquisadoras eram adultas, diferentes, porém, confidentes dos estudantes, buscando valorizar suas falas e acolher a dor que relatavam, sobretudo em relação às suas frustrações durante a desocupação da escola e a necessidade de se reorganizarem internamente como jovens, capazes de responsabilidades, que teriam que sustentar dali em diante.

Elementos das entrevistas e considerações finais

A escuta sobre as resistências através do método da associação livre foi a técnica empregada por Freud (1910) a partir de sua clínica:

Mandamos o doente dizer o que quiser, cômnicos de que nada lhe ocorrerá à mente senão aquilo que indiretamente dependa do complexo procurado. Talvez lhes pareça muito fastidioso este processo de descobrir os elementos reprimidos, mas asseguro-lhes, é o único praticável (p. 45).

Nesta pesquisa, tomamos paralelamente o universo escolar em relação às técnicas clínicas, dada a pertinência e pregnância de aspectos transferenciais no contexto educacional. A análise das resistências, e da transferência como uma forma de resistência, privilegiou a ação dos professores, mas esteve também interessada nas defesas erigidas pela pesquisadora no decorrer do processo, sendo possível concluir que a entrada no campo de pesquisa, pode provocar resistências de ambos os lados – dos docentes e da própria pesquisadora. Alguns motivos foram fonte de ansiedade: a excessiva burocratização na entrada em campo, o portão trancado das escolas, a ausência de retorno prometido em relação à aprovação da pesquisa e os atrasos dos docentes.

Em relação aos professores, todos que se dispuseram a participar da pesquisa se mostraram solícitos a fornecer material para análise. O significante “violência” utilizado como mote deu margem a associações diversas, no entanto, foi corriqueira a atribuição do fenômeno à “violência entre alunos”. Pouco se falou a respeito da violência que o professor sofre pela sua “hierarquia” superior, ou em relação às próprias dificuldades enfrentadas pela categoria (baixos salários, falta de reconhecimento), tampouco das condições precárias (infraestrutura, salário, contingente e qualidade da formação dos profissionais, etc.) que se encontram nas instituições. Houve, no entanto, falas sobre o adoecimento dos professores e a fuga de situações de violência. A forma como falavam sobre a violência que os acometia era um pouco escamoteada. Dois professores entrevistados mostraram que percebiam que a violência dos alunos para com eles não deveria ser tomada pessoalmente, demonstrando um conhecimento

intrínseco (na prática e não teórico) sobre o conceito de transferência. A “violência dos professores contra os alunos” pouco foi mencionada, mas apareceu na alusão às categorias de “indiferença”, “não reconhecimento”, “punição”.

O estudo das resistências apontou uma nova demanda: o entendimento sobre o silêncio presente nesses discursos do ponto de vista psicológico, que aponta para uma inibição do conteúdo recalcado, se considerada a primeira tópica freudiana, ou de uma impossibilidade de representação, efeito do traumático expresso pela pulsão de morte. Indo por outro prisma, social, pensamos que talvez esse silêncio também signifique a própria impossibilidade do professor de falar sobre o mal-estar de que padece, devido à violência sofrida em sua profissão; não se tratando, portanto, somente das agressões vivenciadas pelos seus alunos.

Não intencionamos resolver a intensidade desse fenômeno da violência, mas lançar luz sobre outras problemáticas que subjazem ao “ser professor” atualmente. Ademais, houve muitas falas dos professores que trouxeram um caráter de “resistência”, na medida em que pausavam a enunciação, mudavam o rumo da questão quando apresentavam contradições e ambivalências no que diziam, e, ainda, quando tentavam se adequar, sobretudo perguntando para a pesquisadora se estavam falando a coisa que deveria ser dita.

Por outro lado, houve um caráter de “perlaboração” na fala sobre as violências nas escolas. Na medida em que iam falando, puderam fazer uma espécie de construção subjetiva de suas concepções de violência, muitas vezes acompanhada de uma retrospectiva a aspectos traumáticos de suas carreiras. Nesse sentido, as entrevistas com os professores promoveram um espaço, ainda que pontual, para a escuta e elaboração de seus sofrimentos.

Žižek⁸², em entrevista dada à TV Cultura propõe uma “desfetichização” do conceito de violência. De acordo com ele, há uma cultura da tolerância liberal que prega uma sociedade sem violência. Contudo, há que se pensar a violência como uma forma de transformação social, ou seja, como uma expressão subjetiva que sempre traz em

⁸²Disponível em https://tvcultura.com.br/videos/13430_slavoj-zizek-08-07-2013.html . Acesso em 19 de setembro de 2019.

seu bojo uma série de significações a serem compreendidas, em vez de simplesmente julgadas e punidas.

Pensamos que essa violência - praticada em ato por alunos e professores - é remediável à medida que for compreendida como uma tentativa de transformação nos modos de ser dentro da Instituição, ou seja, uma tentativa de elaboração a partir da “catástrofe” que produz vida (FERENCZI, 1924/2011). A palavra transformadora, nesse sentido, vai além do manejo com as resistências (inconscientes), situando-se no campo das relações de poder (FOUCAULT, 1979/2002) que fazem parte da escola.

Por seu caráter social, o silêncio já esteve na citação do ativista político Martin Luther King Jr: “O que me preocupa não é nem o grito dos corruptos, dos violentos, dos desonestos, dos sem caráter, dos sem ética... O que me preocupa é o silêncio dos bons”. Dessa forma, pudemos situar nossa pesquisa nesse mesmo pensamento, sem considerar somente as produções violentas, mas de que forma o silêncio se mostrou presente como fator de resistência à mudança.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório da Violência, Ministério da Educação, 2005.
- ARREGUY, M. E.. Violência e ausência de psicólogos nas escolas. **Physis**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 1, p. 229-252, Mar. 2014 . Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312014000100229&lng=en&nrm=iso> access on 02 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312014000100013>
- ARREGUY, M; COUTINHO, L.G.. Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: conversações com professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 279-298, Julho-Setembro, 2015.
- BOURDIEU, P. Sobre el poder simbolico. In: **Intelectuales, política y poder**. Buenos Aires: Eudeba, 1990. p. 65-73.
- COSTA, J F. (2003). **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal.
- FERENCZI, S. (1924). Thalassa, ensaio sobre a teoria da genitalidade. In **Obras Completas – Psicanálise III**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.
- FERENCZI, S.(1934). Reflexões sobre o trauma in **Obras Completas – Psicanálise IV**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, M.(1975). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- FOUCAULT, M.(1979). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Brasil: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S.. Casos clínicos [1893-1895]. In: **Estudos sobre a histeria** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. II.
- _____. Projeto para uma psicologia científica (1950 [1895]) In: **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. I.
- _____. Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa (1896) In: **Primeiras publicações psicanalíticas**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. III.
- _____. O mecanismo psíquico do esquecimento (1898) In: **Primeiras publicações psicanalíticas**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro . Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. III.
- _____. Lembranças encobridoras (1899) In: **Primeiras publicações psicanalíticas**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro . Rio de Janeiro: Imago, 1996.v. III.
- _____. O trabalho do sonho. (1900) In: **A interpretação dos sonhos**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. IV.

_____. Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna (1908). In: **“Gradiva” de Jensen e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. IX.

_____. As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica (1910). In: **Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XI.

_____. A dinâmica da transferência (1912). In: **O caso Schreber, artigo sobre técnica e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XII.

_____. Recordar, repetir e elaborar (1914). In: **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XII.

_____. **A história do Movimento Psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIV.

_____. Além do princípio do prazer (1920). In: **Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XX.

_____. A questão da análise leiga (1926) In: **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXI.

_____. Inibições, sintomas e ansiedade (1926 [1925]). In: **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXI.

_____. O Mal-Estar na Civilização (1930 [1929]). In: **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXI.

_____. Análise terminável e interminável (1937a). In: **Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXIII.

_____. Construções em análise (1937b). In: **Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXIII.

GONDAR, J.. Ferenczi e o sonho. **Cadernos de Psicanálise – Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 29, p. 27-39, jul./dez. 2013.

LABAKI, M. E. P.. Hipocrisia e trauma: elaborações para uma metapsicologia da técnica em Ferenczi. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 47, n. 87, p. 179-194, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352014000200011&lng=pt&nrm=iso> acesso em 14 fev. 2016.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B.. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KING, M. L.. **As palavras de Martin Luther King**. Seleção e introdução: Coretta Scott King. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

NASIO; J. D. **O silêncio em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2010.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M.. **Bourdieu & e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, C. M. M. & NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 23, n. 78, p. 15-35, Apr. 2002 . Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>.access on 02 Aug. 2016.

OLIVEIRA, D. C.. Silêncios: resistência e perlaboração, regressão e repouso. **Cadernos de Psicanálise**. Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [http://cprj.com.br/imagenscadernos/10.Silencios resistencia e perlaboracao regressao e re pouso.pdf](http://cprj.com.br/imagenscadernos/10.Silencios%20resistencia%20e%20perlaboracao%20regressao%20e%20repouso.pdf). Acesso em: 10 nov 2019

SANTOS, B. de S.. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987 (6ª edição)

TORRES, R. M.. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, S; WARDE, M.J; TOMMASI, L. de. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

WINNICOTT, D. (1987). **Privação e delinquência**. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ŽIŽEK, S. **Violence**. New York: Picador, 2008.

Data do envio: 30/09/2019

Data do aceite:13/12/2019.

**O DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR EM CRIANÇAS COM
CEGUEIRA CONGÊNITA: UM ESTUDO DE REVISÃO⁸³**
**NEUROPSYCHOMOTIVE TIVE DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH
CONGENITAL BLINDNESS: A REVIEW STUDY**

Isabella Carolina Barreto Blanco dos Santos⁸⁴

Ruth Maria Mariani Braz⁸⁵

RESUMO

Este artigo tem como objetivo divulgar o levantamento bibliográfico realizado sobre as peculiaridades do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças com cegueira congênita. Para a realização deste levantamento optamos pelas bases científicas de dados Google Acadêmico, Bireme, Scielo, Lilacs. Os referenciais que encontramos mencionam que há defasagem entre o desenvolvimento neuropsicomotor em crianças com cegueira congênita e crianças com visão considerada normal. O desenvolvimento neuropsicomotor é considerado como um processo sequencial contínuo e relacionado com a idade cronológica, pelo qual o ser humano adquire uma enorme quantidade de habilidades motoras. Entretanto são necessários mais trabalhos que abordem este tema.

Palavras chaves: Desenvolvimento Neuropsicomotor. Cegueira Congênita. Deficiência Visual. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to divulge the bibliographical study about the peculiarities of neuro motor development in children with congenital blindness. To carry out this survey we searched in the scientific bases of data Google Academic, Bireme, Scielo, Lilacs. The references we have found mention that there is a delay between neuro-motor development in children with congenital blindness and children with normal vision. Neuro motor development is considered as a continuous sequential process related to chronological age, by which the human being acquires an enormous amount of motor skills. However, more work is needed to address this issue.

Keywords: Neuro-motor development. Congenital blindness. Visual impairment. Inclusion.

⁸³Parte da Dissertação de mestrado do CMPDI, projecto aprovado no comité de ética nº do **CAAE:** 93552218.9.0000.5243.

⁸⁴ Estudante do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI- UFF; E-mail: isabellablancob@yahoo.com.br

⁸⁵ Docente/pesquisador/colaborador do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI – UFF; E-mail: ruthmariani06@gmail.com

INTRODUÇÃO

No processo de desenvolvimento motor normal, a visão proporciona a integração das atividades motoras, perceptivas e mentais. As crianças com cegueira congênita apresentam, em sua grande maioria, um atraso considerável em seu desenvolvimento neuropsicomotor quando não estimuladas corretamente.

Da Silveira Nunes & Lomonaco (2008) definem a cegueira congênita como:

A cegueira é uma deficiência visual caracterizada pela impossibilidade de apreensão de informações do mundo pela visão. Existem dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão. As duas formas mais comuns de avaliação da capacidade visual são pela acuidade (discriminação de formas) e pelo campo visual (capacidade de percepção da amplitude dos estímulos). Cego é o indivíduo com acuidade menor que 0,1 ou campo visual com menos de 20 graus. Já a baixa visão é definida por uma acuidade de 6/60 e 18/60 e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus. A capacidade visual é avaliada por essas medidas com todas as correções ópticas possíveis (óculos, lentes etc.). A perda da visão antes dos cinco anos de idade é chamada cegueira congênita. Já os cegos que perdem a visão a partir dessa idade são considerados cegos adventícios (DA SILVEIRA, LOMONACO, 2008, p.1).

O desenvolvimento neuropsicomotor consiste em diversas áreas interdependentes, influenciadas por fatores biológicos como a idade gestacional e o peso da criança ao nascer, fatores socioambientais e herança genética (SANTOS *et al.*, 2009). É considerado como um processo sequencial contínuo e relacionado a idade cronológica, pelo qual o ser humano adquire uma enorme quantidade de habilidades motoras, que progridem de movimentos simples e desorganizados até à execução de habilidades motoras eminentemente organizadas (WILLRICH *et al.*; 2009).

A percepção visual é uma função bastante complexa, que ocorre em três fases: primária, secundária e terciária. Na primeira fase há captação da imagem pelos receptores fotossensíveis localizados na retina. Essa imagem é projetada no lobo occipital, onde se dá a recepção do estímulo visual. Na fase secundária ocorre o reconhecimento da imagem projetada e ela passa a ter significado, e na terciária ocorre uma integração cortical desta imagem com todos os outros sentidos. Portanto, a visão está estreitamente correlacionada com outras atividades sensoriais (FIGUEIRA, 2000).

Segundo Couto Júnior & Oliveira (2016) a principal causa para cegueira é a retinopatia da prematuridade, seguida pela atrofia do nervo óptico e em terceiro lugar pelo glaucoma congênito. A criança com cegueira congênita apresenta a deficiência no momento do nascimento ou em período imediato. Acredita-se que existem no mundo 1,5 milhões de crianças cegas e destas 75% são devidos a causas preveníveis como a retinopatia da prematuridade (GONÇALVES *et. al.*, 2014).

A integridade do desenvolvimento neuropsicomotor depende da organização dos sentidos pelo sistema nervoso central, sendo este a base para potencializar o desenvolvimento das habilidades humanas, do comportamento e da aprendizagem. O desenvolvimento neuropsicomotor acontece pela satisfação da criança ao experimentar algo novo como uma aquisição motora ou sensorial. No processo de desenvolvimento motor normal, a visão proporciona a integração das atividades motoras, perceptivas e mentais. Aproximadamente 80 % das informações são recebidas por este sentido, por isso a cegueira não é apenas a ausência de um sentido isolado, mas do sentido que integra todos os outros, o que afeta a criança no seu desenvolvimento neuropsicomotor (SOUZA *et.al*; 2010; FIGUEIRA, 2000).

Esta pesquisa justifica-se devido ao aumento do número de neonatos com sequelas de toda ordem, inclusive sensoriais, decorrente do avanço da medicina atual e da escassez de pesquisas atualizadas relacionadas com o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças com cegueira congênita. Com isso, essa pesquisa pretende divulgar através da revisão de literatura as peculiaridades do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças com cegueira congênita.

METODOLOGIA

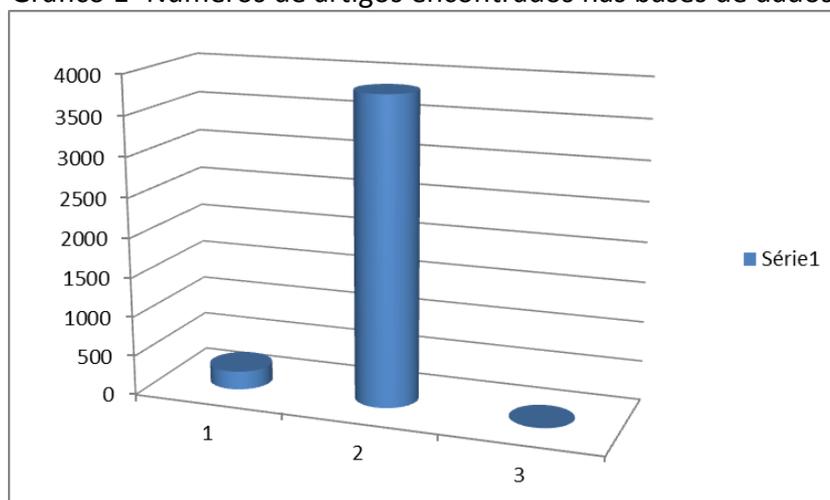
O presente trabalho é uma revisão de literatura de caráter descritivo, qualitativo, com o objetivo de evidenciar as peculiaridades do desenvolvimento neuropsicomotor da criança com cegueira congênita, para que assim possam ser estimuladas adequadamente, minimizando as desigualdades quando comparadas com crianças com a visão normal. Sendo assim, iniciamos a busca por produções científicas

nas bases de dados Google Acadêmico, Bireme e Scielo, referentes a desenvolvimento neuropsicomotor, cegueira congênita, deficiência visual e criança, a fim de perceber se há trabalhos e pesquisas voltadas para essa temática. Os textos foram analisados, tendo suas principais informações sintetizadas com o objetivo de obter informações consistentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente no levantamento bibliográfico que realizamos nas bases de dados com o descritor “desenvolvimento neuropsicomotor”, a pesquisa encontrou 2.800 trabalhos no Scielo, 10.500 no Google Acadêmico e 436 no Bireme. Entretanto quando acrescentamos os descritores “cegueira congênita, deficiência visual e criança”, junto com desenvolvimento neuropsicomotor, reduzimos para 233 artigos no Scielo, 3.840 no Google Acadêmico e 3 no Bireme relacionados a nossa área de pesquisa, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1- Números de artigos encontrados nas bases de dados.



Fonte: Arquivo pessoal

Após análise dos títulos e dos resumos apresentados, dentre os trabalhos encontrados, apenas 20 estavam dentro do objetivo do presente estudo. Desta maneira, percebemos que não há muitas produções recentes que envolvam esta temática.

Estudos como os de Costa e Padilha, (2011), Pinheiro, et.al. (2010), Miranda et.al., (2010), Neto & Rodrigues (2010) mostraram o aumento de sobrevivência de crianças com deficiência decorrente do avanço tecnológico da Medicina atual. Com isso o número de crianças com deficiência visual associada à deficiência física, auditiva e intelectual inseridas na educação também vem aumentando consideravelmente. Logo, a proposta da inclusão escolar desses alunos tem sido um tema em discussão em diferentes trabalhos pesquisados, no intuito de se compreender e viabilizar uma educação efetiva e de qualidade para todos os alunos, de acordo com suas características individuais. Entretanto, ainda há necessidade de ações voltadas para o cumprimento do direito à educação, especificamente na inclusão escolar de alunos com deficiências, devido ao despreparo de profissionais e à escassez de serviços e recursos de apoio que favoreçam a qualidade de ensino (MEDEIROS E BECKER, 2009).

Portanto, percebemos a necessidade de seguir a indagação por produções científicas dentro dos descritores apresentados e selecionando outros, assim como outras bases de dados, e percebendo a importância de trabalhos que possam envolver o desenvolvimento neuropsicomotor e a cegueira congênita primordialmente.

As novas teorias do desenvolvimento motor não se fundamentam apenas no sistema nervoso central como a causa. Outros sistemas como o sistema musculoesquelético, cardiorrespiratório e o ambiente também são responsáveis por exercer funções nesse processo. A teoria dos sistemas reconhece causas múltiplas e complexas do desenvolvimento. Embora um fator possa ser identificado como um catalisador para mudanças, nenhum agente sozinho pode ser considerado a origem do desenvolvimento motor. Todos os sistemas se submetem constantemente a mudanças, sendo assim dinâmicos. É a interação desses sistemas dinâmicos que promove o desenvolvimento das habilidades motoras (TECKLIN, 2010, p. 33).

Com isso, o desenvolvimento neuropsicomotor está diretamente ligado à interação dos fatores genéticos e biológicos com o meio que o cerca, e se por algum motivo essas interações não ocorrerem de forma eficiente, acontecerá um déficit no desenvolvimento dessa criança (SILVA *et. al.*; 2017).

Desde as primeiras horas de vida buscamos estímulos e respostas do ambiente, todos os sistemas trabalham para nos adaptar aos fatores ambientais. Distúrbios sensoriais podem afetar o desenvolvimento motor da criança. Os sentidos são de suma importância nas relações que a criança mantém com o mundo, principalmente no início do seu desenvolvimento, formando assim a base para todas as suas futuras aquisições (PADULA & SPUNGIN, 2000; RODRIGUES, 2002).

Neste contexto, a visão desempenha um papel fundamental no sistema sensorial e é um dos principais canais para o desenvolvimento neuropsicomotor da criança. Favorece sua interação com o meio e estimula a comunicação, locomoção, mobilidade, orientação, controle de ações e percepções, além de proporcionar informações constantes e verificação imediata (FAVILLA *et. al.*, 2014; SANTIN & SIMMONS, 2000).

A visão está diretamente relacionada ao desenvolvimento, com isso a redução das capacidades visuais pode comprometer a funcionalidade e a independência da criança, resultando em comprometimentos em diversas áreas do desenvolvimento infantil. Grande parte das experiências da criança na exploração do ambiente, na descoberta do próprio corpo, na relação com os objetos e com outras pessoas, tem participação direta da visão, que se torna um elemento fundamental na efetivação das ações da criança em seu meio ambiente (MANCINI *et. al.*; 2010).

Por isso, crianças com cegueira congênita apresentam, em sua grande maioria, um atraso considerável em seu desenvolvimento neuropsicomotor quando não estimuladas corretamente. São fatores principais para o desenvolvimento o grau da deficiência e a idade em que ocorreu, e principalmente o tipo de tratamento e intervenção, uma vez que sabemos que quanto mais cedo o déficit for diagnosticado e tratado, melhores são as possibilidades de minimizar o atraso do desenvolvimento, deixando a criança o mais funcional possível (HOFFMANN, 1997; DIAS & GALLO, 2010).

Os fatores socioeconômicos como grau de escolaridade e renda familiar, tempo disponível para a convivência familiar e materna, saneamento básico, noções de higiene pessoal e alimentar, atenção preventiva de manutenção da saúde ou de tratamento precoce de doenças, são considerados fatores de influência relacionados com a oferta

de experiências a essas crianças e também devem ser levados em consideração (BERNARDI & COSTA, 2018).

Considerando que a visão fornece quase que instantaneamente a informação sobre ambientes próximos e distantes, e ainda é utilizada para regular a locomoção e o planejamento do deslocamento, garantindo assim a estabilidade corporal, percebemos sua importância para aprendizagem e desenvolvimento motor, dificultado quando esta não está disponível, principalmente na infância (MEERREIS *et. al.*; 2011).

A cegueira, quando presente no nascimento, afeta o desenvolvimento da percepção espacial e de distância, da identificação das qualidades dos objetos, do desenvolvimento das habilidades motoras e do comportamento social. Os estímulos auditivos e táteis são vistos como meios de exploração e interação para as crianças com deficiência visual. É através desses estímulos que essas crianças formam suas imagens, que possibilitam o conhecimento do mundo que as cerca (FIGUEIRA, 2002; KREUTZ & BOSA, 2009).

Entretanto, o processamento de informações que essas crianças recebem se torna limitado não só pela quantidade de informações recebida do meio, mas principalmente pela qualidade com que essas informações são recebidas. O mundo visual é mais atraente, nem todos os objetos apresentam odor ou som, mas todos têm cores e formas. Assim, essas crianças acabam sendo prejudicadas em relação às crianças com visão considerada normal (OLIVEIRA FILHO *et. al.*; 2006).

Ainda assim, a criança com cegueira congênita tem uma capacidade contínua de se adaptar à sua deficiência se estimulada corretamente. A deficiência visual não pode ser considerada como causa de déficits cognitivos, motores ou psíquicos, mas sim como um fator predisponente à instalação desses quadros (FIGUEIRA, 2000).

O desenvolvimento neuropsicomotor em crianças com cegueira congênita, quando comparado ao de crianças que enxergam, é o mesmo, mas com um ritmo mais lento para a aquisição de postura e deslocamento, além da dificuldade na construção do esquema corporal (BERNARDI & COSTA, 2008).

Entretanto, o sentimento de piedade é frequente em relação à criança com cegueira congênita fazendo com que a família a proteja excessivamente em casa,

evitando que brinque com outras crianças ou que ande e descubra o ambiente para que não se machuque, o que interfere diretamente na independência dessas crianças para desempenhar suas atividades. Por isso, durante a estimulação precoce se faz necessário que os cuidadores sejam orientados a dar o máximo de independência e liberdade possíveis a essas crianças (MALTA *et. al.*; 2006).

Dessa forma a identificação e a intervenção precoce são essenciais para o melhor desempenho das crianças com cegueira congênita, visto que as principais modificações do comportamento visual ocorrem nos primeiros meses de vida. Durante esse período há grande influência da neuroplasticidade que é induzida pela interação entre fatores genéticos e experiências ambientais (FAVILLA *et. al.*; 2014).

A intervenção precoce é um processo que se estabelece com a parceria entre médicos, terapeutas e a família. A relação de confiança estabelecida desde os primeiros contatos firma a base para a habilitação da criança. Intervir precocemente requer profundo conhecimento sobre o processo de desenvolvimento humano, mais especificamente sobre o processo de desenvolvimento da criança e dos fatores que nele interferem. Além disso, a habilitação de crianças deficientes visuais requer compreensão das limitações visuais e, sobretudo, das capacidades visuais dessas crianças e possibilidades de desenvolvimento da eficiência da visão (GALIARDO & NOBRE, 2001, p.16-17).

A Intervenção Precoce tem como princípios a estimulação e a integração dos sentidos remanescentes como a audição e o tato, para que assim o desenvolvimento neuropsicomotor dessas crianças seja o mais próximo possível do normal (RODRIGUES & NACÁRIO, 2006).

Neste contexto observamos que a partir do conhecimento das peculiaridades do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças com cegueira congênita, conseguimos atuar com intervenções que vão minimizar esta defasagem em relação às crianças com o desenvolvimento considerado normal. Esta estimulação pode ser realizada em diferentes espaços como nas escolas, especificamente nas salas de recursos multifuncionais, como também em clínicas ou com profissionais especializados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com esta revisão que a visão proporciona a integração das atividades motoras, perceptivas e mentais. Neste contexto a visão é um dos principais canais para o desenvolvimento neuropsicomotor. Com isso, quando a cegueira está presente desde o nascimento, percebemos um déficit quanto ao desenvolvimento nas habilidades neuropsicomotoras. Para estas crianças os estímulos auditivos e táteis são vistos como meios de exploração e interação, pois é através desses estímulos que elas conhecem o mundo que as cerca. Contudo, embora exista um atraso significativo em relação ao desenvolvimento neuropsicomotor de crianças com cegueira congênita quando comparado com o de crianças com visão considerada normal, após identificação e intervenção precoce, essa defasagem pode ser minimizada. Desta maneira, autores como Malta et.al., (2006) e Favilla et.al., (2014) apontam que após intervenções específicas é possível reduzir o atraso do desenvolvimento neuropsicomotor dessas crianças quando comparadas ao de crianças com visão normal. Entretanto, ainda se fazem necessárias mais pesquisas que correlacionem os descritores abordados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, TAMIRES. S.; ARAÚJO, FILIPE. V. Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida: uma breve apreciação. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**. Ano 1, v. 1, n.3, jun, 2013.
- BERNARDI, DANIELA F.; COSTA JULIANA. A criança cega: uma ação multidisciplinar com enfoque escolar. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, Vol. II, Nº. 3, Ano 2008, p. 133-145.
- COSTA R. & PADILHA M. I. A unidade de terapia intensiva neonatal possibilitando novas práticas no cuidado do recém-nascido. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre (RS) 2011, jun; 32(2): 248-55.
- COUTO JUNIOR ABELARDO, OLIVEIRA LUCAS A. G. As principais causas de cegueira e baixa visão em escola para deficientes visuais. **Rev Bras Oftalmol**.2016; 75 (1): 26-9.

DA SILVEIRA NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento.** *Psicologia escolar e educacional*, 2008, 12.1: 119-138.

FAVILLA MARCELO, CRUZ ANA FLAVIA I., MARTINS PAULA, ARRUDA SONIA M.C.P., GAGLIARDO HELOISA G.R.G. Avaliação da visão funcional de uma criança prematura com cegueira congênita. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 429-434, 2014.

GAGLIARDO, Heloisa GR Gardon; NOBRE, Maria Inês RS. Intervenção precoce na criança com baixa visão. *Revista Neurociências*, 2001, 9.1: 16-19.

GONÇALVES MARIA C.P.; SOARES TATIANA C.; SANTANA LUZICACIA M. Efeitos da fisioterapia no desenvolvimento motor do lactente com deficiência visual total. **Revista Eletrônica Estácio Saúde** - Volume 3, Número 1, 2014.

GRAZIANO ROSA. M; LEONE CLEA.R. Problemas oftalmológicos mais frequentes e desenvolvimento visual do pré-termo extremo. **Jornal de Pediatria** - Vol. 81, Nº1(supl), 2005.

HOFFMANN SONIA B. Dificuldades no desenvolvimento motor e a orientação e mobilidade da criança cega. **Perfil** – Ano 01- Nº1 – 1997.

KREUTZ CARLA M.; BOSA CLEONICE A. Intervenção precoce na comunicação pais- bebê com deficiência visual. **Estudos de psicologia, Campinas** 26(4) 537-544 outubro-dezembro 2009.

MALTA JULIANA; ENDRISS DANIELA; RACHEAD SUELI; MOURA TEREZINHA; VENTURA LIANA. Desempenho funcional de crianças com deficiência visual, atendidas no Departamento de Estimulação Visual da Fundação Altino Ventura. **Arq Bras Oftalmol.** 2006;69(4):571-4.

MANCINI, M. C.; BRAGA, M. A. F.; ALBUQUERQUE, K. A.; RAMOS, T. M. V.; CHAGAS, P. S. C. Comparação do desempenho funcional de crianças com visão subnormal e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 6 anos de idade. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 3, p. 215-222, set./dez. 2010.

MEEREIS ECW, LEMOS LFC, PRANKE GI, ALVES RF, TEIXEIRA CS, MOTA CB. Deficiência visual: uma revisão focada no equilíbrio postural, desenvolvimento psicomotor e intervenções. **R. bras. Ci. e Mov** 2011;19(1):108-113.

MIRANDA A. M., CUNHA D. I., GOMES S. M. F. A influência da tecnologia na sobrevivência do recém-nascido prematuro extremo de muito baixo peso. **Rev. Min. Enferm.**; 14(3): 435-442, jul./set., 2010.

NETO J. A. S. & RODRIGUES B. M. R. D. Tecnologia como fundamento do cuidar em neonatologia. **Texto Contexto Enfermagem**. Florianópolis, 2010 abr-jun; 19(2): 372-7

OLIVEIRA FILHO CIRO.W.; MATARUNA LEONARDO; CARVALHO ARTHUR J.S.; ARAÚJO PAULO F.; ALMEIDA JOSÉ J.G.; As relações do jogo e o desenvolvimento motor na pessoa com deficiência visual. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 27, n. 2, p. 131-147, jan. 2006.

PINHEIRO C. E. A., PERES M. A., ORSI E. Aumento da sobrevivência de crianças de grupos de peso baixo ao nascer em Santa Catarina. **Revista Saúde Pública** 2010, 44(5): 776-84.

RODRIGUES MARIA RITA C. Estimulação precoce: A contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. **Revista Benjamin Constant**. nº04, p. 3-5. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e do Desporto, 2006.

SANTOS D.C.C.; TOLOCKA R.E; CARVALHO J.; HERINGER L.R.C.; ALMEIDA C.M.; MIQUELOTE A.F. Desempenho motor e fatores neonatais, familiares e exposição a creche. **Rev Bras Fisioter**. 2009;13(2):173-9.

SILVA RAFAELA E. G.; PEREIRA CRISTIANE; SILVA DAIANA F.; CARVALHO REBECCA O. R. Avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças de 4 meses a 3 anos de duas creches da cidade de Porto Velho – RO. **SOUTH AMERICAN Journal of Basic Education, Technical and Technological**. ISSN:2446-4821. Vol. 4 N. 1 (2017) P. 106-117.

SILVA TATIANA M.; VARGAS PATRÍCIA L. O lúdico e a aprendizagem da pessoa com deficiência visual. **REVISTA PÓS-GRADUAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS** v.1, n. 1, jun/2014

SOARES ANTONIO V. A contribuição visual para o controle postural. **Rev Neurocienc** 2010;18(3):370-379.

SOUZA TELMA A.; SOUZA VIVIAN E.; LOPES MARCIA. C. B.; KITADA SILVIA P.S. Descrição do desenvolvimento neuropsicomotor e visual de crianças com deficiência visual. **Arq Bras Oftalmol** . 2010;73(6):526-30.

TECKLIN J. S.; **Fisioterapia Pediátrica**. Ed. ARTMED. 2010, 480p.

WILLRICH ALINE; AZEVEDO CAMILA C. F.; FERNANDES JULIANA O. Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. **Re. Neurocienc** 2008: 17(1):51

Data de envio:21/05/2019

Data de aceite:13/12/2019

H O M E N A G E M



HOMENAGEM IN MEMORIAM Á
JAQUELINE MORAES



HOMENAGEM IN MEMORIAN À JAQUELINE MORAIS

Mairce Araujo
Danusa Tederiche
Isabele
Anelice Ribetto

Jacqueline Morais: uma professora tecelã

Em céu de azul profundo e sol ardente, sábado, 12 de outubro de 2019, dia da Padroeira do Brasil, Nossa Senhora Aparecida, a santa preta, encontrada pelos pescadores no meio do rio, Jacqueline Morais, uma professora da infância, como também gostava de se apresentar, se despediu de nós, foi morar onde moram as estrelas, como dizem os poetas...

Em nossa primeira homenagem, menos de um mês depois, na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na 43ª edição do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo, FALE/SG, projeto por ela criado em parceria comigo, em 2009, não poderíamos deixar de escolher um título mais representativo das ações e dos compromissos éticos, políticos, estéticos, investigativo-formativos, aos quais Jacque se dedicou a vida inteira, que não fosse a imagem da Professora Tecelã.

“Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.”

Assim como a moça tecelã de Marina Colassanti, livro que leu, não sabemos quantas vezes, para quantas turmas de Alfabetização, do Curso de Pedagogia, nos Cursos de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão da Escola Básica e no Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, ou nos Cursos de Formação Continuada pelo Brasil afora, ou para as turmas dos pequenos, nos anos iniciais no CapUERJ, e em tantos outros espaços, que não sabemos precisar, Jacque lia, escrevia, pesquisava, tecia.

No filme que assistia, na exposição que visitava, na peça de teatro que analisava, nos livros que lia, nas conversas que puxava com as pessoas de diferentes países pelos quais viajava, nos pequenos vídeos que fazia sobre os eventos cotidianos, tendo Walter Benjamin, como companheiro favorito, buscava selecionar “os fios teóricos” que melhor lhe possibilitassem tecer uma compreensão sobre o cotidiano escolar, a prática



alfabetizadora, a formação docente, a América Latina, o Brasil, a política, a sociedade, enfim, a vida.

“As lembranças são como salteadores, e nos surpreendem sem aviso prévio pelo caminho”, nos dizia, na página 144, do artigo *Inventário – organizando os achados de uma pesquisa*, publicado em 2011, no qual após defender o inventário como uma opção metodológica de organização de dados de pesquisa, termina concluindo que “talvez inventariar materiais de pesquisa seja, de certo modo, fazer um inventário de nós mesmos”. (p.154)

“Inventariar o passado é um procedimento estratégico importante para os grupos que lutam pela *(re)existência*. Quando se quer contar uma história de certa forma é preciso mantê-la viva na memória. Os materiais recolhidos nos diferentes tempos e espaços podem ajudar a recontar a história e a fazê-lo a contrapelo. (BENJAMIN, 1996).” (MORAIS, 2011, p 151)

Recolher narrativas docentes de professoras e professores, fosse em formação inicial ou em formação continuada, na universidade ou na escola básica, alimentando o diálogo entre as duas instâncias, no Brasil ou no México, Peru, Colombia, para ajudar a contar uma história da educação a contrapelo, tendo os/as docentes como protagonistas, era um caminho para tecer redes de *(re)existência* aos projetos antidemocráticos experenciados recentemente na América Latina.

Em seu diário de pesquisa, um pequeno recorte da sua arte de tecer:

“Rio, inicio este que pretendo que seja meu diário de Pesquisa. Escrito à mão, de modo artesanal, como provavelmente defenderia Walter Benjamin. Estou desacostumada a escrever manualmente. O pulso dói, sem muita posição. Sinto medo de errar e não poder acrescentar uma linha entre uma frase e outra. A caneta marca o papel, tornando imóvel as letras e os pontos. Vou, portanto, ter que reaprender a lidar com a escrita não como reescrita, não como rascunho, mas como permanência. Ou aprenderei a criar outras formas de impermanência?” (Caderno de Jacqueline, 2016)



Hoje, especialmente, desafiada pelas permanências e as impermanências que a vida nos coloca a cada dia, esse pequeno texto-homenagem, não poderia deixar de resgatar igualmente uma outra experiência amorosa de parceria construída em São Gonçalo, nos últimos oito anos, nos movimentos que nos levaram ao encontro de nossos pares latinoamericanos, com o coletivo *Redes Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita* (REDEALE).

Nas experiências compartilhadas com docentes no México, no Peru, na Argentina e na Colômbia nos “Encuentros Iberoamericanos de Coletivos e Redes de Maestros y Maestras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad”, com o coletivo REDEALE, fomos conhecendo “a escola no plural – que emerge desde a cotidianidade dos saberes, dos desejos e das buscas dos que nela atuam ” (BERNAL, 2010, p.2). Saberes e fazeres pedagógicos construídos/vividos em diferentes tempos e lugares, alimentados em coletivos docentes que nos ensinaram que *tenemos que seguir luchando para que en América Latina las reformas neoliberales no perdure para siempre*.



Como nos ensina Freire, reafirmando o compromisso político-pedagógico, com a construção de uma escola pública de qualidade e por uma sociedade latino-americana mais justa, seguimos em frente nessa luta, chamando; Jacqueline Morais, presente!

BERNAL, M.P.U. Expedição pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MORAIS, Jacqueline de F S Morais, PRADO, Guilherme V T. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. In: *EntreVer*, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

Mairce Araujo

Puxando outros fios para essa homenagem: cartas para Jac

São Gonçalo, 17 de setembro de 2019

Querida Jac,

Hoje foi um dia daqueles que ia te dar orgulho, sabe!?! Totalmente dedicado à pesquisa e querendo ser a melhor que posso só para ouvir você falar que Mairce iria ficar feliz comigo. E como pesquisar, escrever, narrar, investigar, lembrar minha história de vida, sem lembrar de você? Impossível! Você está na minha pesquisa, é parte dela, escrevo também sobre você. Sendo assim, hoje foi um dia que passei com você e estou feliz por isso. Estar com alguém não necessariamente é ocupar o mesmo espaço, tem tanta gente perto que está tão distante. Estar com alguém é ter esse alguém por dentro, preenchendo o coração...

Demorei um pouco para permitir sair as palavras, porque assim como o poeta, estou preferindo ser *lida pelas pedras*, porque *as palavras me escondem sem cuidado*. Se sairão todas as palavras? Jamais daria conta de findá-las, por ora, esboço apenas aquelas que precisam transbordar. Há as pessoas que concordam com a ideia que diz que *o que a memória amou fica eterno*. Começo a discordar, pois, por vezes, quero *deseternizar* algumas memórias. Farei isso, matando algumas palavras.

Retomando o nosso encontro de hoje, obrigada por me permitir a sua companhia. Foi bom estar com você, mas em breve estaremos perto novamente, é só você terminar essas férias que resolveu tirar em pleno ano letivo. Você está mudada, hein! Bom, minha querida, pode até ser em meio a uma lágrima ou outra que escolho essas palavras para registrar o que você talvez chamaria de diário, mas tenha certeza que minhas lágrimas são de alegria, gratidão pela sua vida e orgulho que estou de você por ser essa mulher forte, guerreira e que a cada dia me ensina que apesar de tudo, vale a pena seguir em frente.

Força Jac, estamos fortes aqui também, mas não se demore, pois estou com saudades até de ouvir seus diálogos acalorados com Mairce. Por ora fico por aqui com essas linhas escritas que ajudaram a transbordar meu eu em palavras.

Carinhosamente,
Danusa Tederiche

Niterói, 29 de setembro de 2019

Oi Jacque,

Venho te dizer que mesmo com a distância física encontro contigo diariamente, pois acredito que a escrita é uma maneira de estar perto e sempre que leio minha dissertação lembro-me de você e do quanto estamos envolvidas com o projeto que vem sendo construído por nós.

Palavras de fé, esperança e amor nos impulsionam para a vida e é por isso que escrevo, para que você saiba que estou firme e confiante na sua recuperação. Você está sendo um grande exemplo de perseverança e paixão pela vida. Quanta coragem está demonstrando ter!

Reafirmo a importância que você tem em minha vida. Tudo que construímos ultrapassa os muros da Universidade. Confesso que estou bastante preocupada contigo, com sua saúde e que tenho rezado bastante por você, pela sua plena recuperação. Tenho aprendido que “viajar” pela vida é isso, é termos força para superar os desafios que surgem acreditando que podemos vencer nossas limitações.

Jacque me despeço preparando uma nova carta para você, caso goste dessa... rrsrs... brincadeira... me despeço, com um trecho do livro “Os cinco sentidos” de Bartolomeu Campos de Queirós, trecho que escolhi hoje para iniciar a semana com meus pequenos... estamos com um projeto sobre o corpo humano e com GPAL aprendi a cantar poesia com as crianças na escola...

Audição

Bartolomeu Campos de Queirós

Com os ouvidos nós escutamos
o silêncio do mundo.
E dentro do silêncio moram todos os sons:
canto, choro, riso, lamento.
No silêncio vivem barulhos
de vento e chuva, de asa e mergulho.
É preciso o silêncio para poder escutar.
E quando uma voz invade nossos ouvidos,
adivinhamos a felicidade de quem fala.
Nossos ouvidos lêem o tom das vozes.
E o ruído do vôo das abelhas
adoça o nosso dia.
Se escutamos música,
nosso corpo descansa com a melodia das notas.
Se ficamos em repouso
e prestamos sentido aos ruídos,
nosso pensamento viaja.
Visita montanha e planície,
primavera e verão.
Escutar também é um jeito de ver.
Quando nós escutamos,
imaginamos distâncias,
construímos histórias,
desvendemos novas paisagens.
Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro.

Beijos, e um abraço bem apertado,
Com carinho, Isabele.

Homenagem a Jacqu- 5/11/2019 (FALE/FFP/UERJ)

O QUE AINDA MERECE A PENA SER DITO?

Maestra tecelã...
Jacque tecia?
Jacque era muito ruim para tarefas manuais... mas,
Tecia textos...

Texto...

Préstamo (s. XIV) del latín *textum* 'tejido'... De la familia etimológica de *tejer* (V.).

Era uma criadora de palavras andantes,
por isso criou o FALE com Mairce.

De palavras como gestos coletivos,
por isso peitou a coordenação do programa junto comigo.
De palavras infantis,
De palavras pequenas,
De palavras chatas,
De palavras de ordem,
De palavras de força políticas,
De mirada de palavra,
De unhas de palavra,
De sonhos de palavra que nunca lembrava...
Jacque do princípio ao fim, teceu palavras...
E nos primeiros e nos últimos dias juntas: ela escreveu...
Como personagem de um micro-relato de Galeano sobre Pepe Mujica, nos disse - a
cada uma de nós - aquilo que ela desejava dizer: com os olhos, com as mãos, sempre
escrevendo...

Jacque Texto,
Jacque professora,
Jacque, A DE ALMA OAXAQUENA... sem dúvida a terra que deve ter acolhido ela, é
uma terra cheia de mulheres com tranças, tecedoras de huipiles.
Adriana, a irmã da Jacque me deu esse huipil dela.
Um huipil é um tecido...

CUANDO UNA MUJER DE CHIAPAS SE PONE UN HUIPIL
CEREMONIAL, AUTOMÁTICAMENTE CREA ALREDEDOR DE SU
CUERPO UN ESPACIO SAGRADO, UN AMBITO DE EXCEPCIÓN
DONDE ES POSIBLE LA ECTURA INTENSA DE UNA
COMPOSICIÓN DE IMÁGENES BORDADAS. COMPOSICIÓN
MEDIDA, COMO LA POESIA. HABLAR DE POESIA, PARA ESTAS
MUJERES, ES HABLAR DE LAS “CANCIONES TEJIDAS” DE LOS
BORDADOS DE PALABRAS QUE CREAN ESE ESPACIO DONDE
SURGE LO SAGRADO EN EL MEDIO DE LAS COSAS DE TODOS
LOS DIAS (in:

<https://www.revistadelauniversidad.mx/storage/7de7cd12-3ec2-4407-9212-2945dd20f9c5.pdf>)

O de todos os dias...
Vir pra FFP...
Dar aulas...
Participar alegremente de todas as atividades... inclusive as mais desinteressantes...
Ler textos...
Rabiscar produções dos alunos...
Comer pipoca do tio...
Comer coxinha na William...
Organizar a sucupira comigo e com marquinhos...

Aguentar uma greve firmes e fortes em 2016...
Organizar aulas públicas...
Produzir foros com estudantes...
Não deixar cair a peteca...
Resistir 2017..
Ocupar as ruas...
Ir a Assembleia da Asduerj...
Ir na manifestação em defesa da escola pública...
Compartilhar trocados...
Perguntar se necessita uma forza...
Falar com Ana Santiago.
Ligar para Mariza.
Ver com Odimar.
Mandar projeto de doutorado pra CAPES no meio da tormenta...
Ver Lula ser preso injustamente...
Gritar Lula livre em cada aniversário...
Levar o convidado ao aeroporto...
Ir ao cinema...
Ir a ultima exposição...

A FFP inteira com Jacqué criando um tecido com outros...

A FFP como HUIPIL MEXICANO EM JACQUE: ESPACIO “DONDE SURGE LO SAGRADO EN EL MEDIO DE LAS COSAS DE TODOS LOS DIAS”



Tive a sorte de tecer com Jacqué, parte desse huipil, desse texto... foi a FFP que me deu essa sorte. O huipil FFP que diz de todos nós... entre nós. Contra toda barbárie! Ô sorte!

Anelice Ribetto